



**TERESA VERÓNICA      O INGLÊS NA CONSTRUÇÃO DE LAÇOS**  
**PEIXOTO DE FREITAS   PLURILINGUES EM CONTEXTO PROFISSIONAL**  
**ALVES**





**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
Ano 2012

**Teresa Verónica  
Peixoto de Freitas  
Alves**

## **O inglês na construção de laços plurilingues em contexto profissional**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didática, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá, professora associada com agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



Àqueles que partilham a sua vida comigo.



## **o júri**

presidente

Prof. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade  
professora associada da Universidade de Aveiro

vogal

Prof. Doutora Maria Filomena Dias Capucho  
professora auxiliar da Universidade Católica Portuguesa

vogal

Prof. Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá  
professora associada com agregação da Universidade de Aveiro





## **agradecimentos**

À professora doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá que me orientou nesta caminhada de descoberta e me incentivou a não desistir e a ir mais além.

À professora doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade por ter suscitado em mim o gosto pela Didática de Línguas.

Às minhas colegas de mestrado, em especial, à Luzia Moreira e à Inês Moura, pelo carinho, pela dedicação e pela amizade.

Ao Bruno Silva por ter contribuído para que este estudo fosse possível e pela sua cooperação em todas as fases deste percurso.

Aos formandos do curso de “Serralheiro de Moldes, Cunhos e Cortantes” que participaram neste estudo e me deixaram entrar nas suas vidas.

À minha família por ser “o meu porto de abrigo” e parte de mim.



## palavras-chave

Dimensão afetiva, formação profissional, imagens/ representações, repertórios plurilingues.

## resumo

O presente trabalho aborda a problemática associada à importância atribuída à língua inglesa que pode constituir uma ameaça, por um lado, à diversidade linguística e, por outro, à vitalidade da própria língua. Sendo esta entendida como um veículo de comunicação por excelência, pode assim ser usada ao serviço da promoção do plurilinguismo, especialmente, no nosso estudo, em contexto de formação profissional de aprendentes adultos.

A nossa investigação tem como principal objetivo mostrar que o ensino/aprendizagem de inglês pode ser um espaço privilegiado para o contacto diversificado de línguas e para a (re)construção de imagens/ representações favoráveis à aproximação do “outro”, tomando o aprendente como o centro da nossa atuação.

A metodologia adotada é de tipo investigação-ação, o que implicou a planificação de uma unidade didática e de um guião para a posterior elaboração de *portfolios* linguísticos pelos aprendentes, com idades compreendidas entre os 18 e os 38 anos, em contexto empresarial e de formação em língua inglesa.

A análise incidiu nas produções narrativas dos formandos a partir dos dados recolhidos através do *portfolio* linguístico. Estes foram organizados considerando as dimensões das práticas do sujeito e imagética/ representacional, tendo sido submetidos a uma análise narrativa e estatística descritiva.

Os resultados do estudo revelam que o *portfolio* linguístico não só é um instrumento que facilita a formação, a autoavaliação e a reflexão em torno das aprendizagens, mas também uma ferramenta que incita ao alargamento de identidades plurilingues e ao desenvolvimento de uma dimensão afetiva de aprendizagem.

Este estudo permitiu demonstrar que a formação em inglês se pode tornar num espaço propício ao contacto com a diversidade linguística e à (re)construção de imagens/ representações sobre as línguas. Verificou-se que os sujeitos estão recetivos a encetar novos e diversificados percursos de aprendizagem de línguas, ainda que se verifique uma vontade generalizada de aprender as línguas que estão mais próximas de si e/ ou as que são comumente consideradas pelos agentes sociais como úteis, sendo por isso melhor referenciadas ao longo das produções narrativas analisadas.

Conclui-se que é possível promover o plurilinguismo em contexto de formação em língua inglesa, através de abordagens plurilingues que sugiram o alargamento de repertórios e a reflexão em torno dessas aprendizagens, levando o sujeito a consciencializar o seu repertório linguístico, a valorizá-lo e a desejar enriquecê-lo numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.



**keywords**

Affective dimension, vocational training, images/ representations, plurilingual repertoires.

**abstract**

The present study focuses on the problematic related with the importance given to English which not only can be seen as a threat to linguistic diversity, but also to the vitality of that language. As this is understood as a privileged medium of communication, it can be used to promote plurilingualism, especially, in our study, in a context of vocational training of adult learners.

Our research has the main purpose to show that English teaching and learning can be a privileged space to contact with different languages and to (re)construct images/ representations in favour of an approach over the other, having the learner in the centre of our action.

The chosen methodology of this study was based on the action research, which involved a didactic unit planning and a script preparation for the subsequent development of language portfolios by learners, aged between 18 and 38 years, in a business and English training context.

The analysis focused on the narrative productions of learners from the data collected through their language portfolios. These data were organized taking the practices of the subject and the imagetic/ representational dimensions into consideration, and analysed through a narrative analysis and a descriptive statistics analysis.

The results of the study show that language portfolio is not only a tool that facilitates education, self-assessment and reflexion on student's learning, but also it is an instrument which promotes plurilingual identities and develops an affective dimension of learning.

This study was able to show that English training can be a privileged space to contact with linguistic diversity and to (re)construct images/ representations on languages. It is concluded that the learners are available to engage new and diversified experiences of language learning. However, it is noticed a widespread desire to learn languages that are closer to them and/ or are normally seen as useful, and consequently those languages are best characterised during the learners' narratives.

This study also concludes it is possible to promote plurilinguism in a context of English training through plurilingual approaches leading to repertoires enrichment and learning reflexion, and consequently learners' awareness of their linguistic repertoire, their value and the need to enrich it in a perspective of lifelong learning.



## ÍNDICE

Introdução .....	5
CAPÍTULO 1 – O ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	9
Introdução.....	9
1.1. A aprendizagem em línguas .....	10
1.1.1. A perspetiva de algumas organizações europeias sobre o ensino/ aprendizagem de línguas.....	10
1.1.2. O plurilinguismo: uma mudança de paradigma .....	12
1.1.3. Inglês: uma língua (des)prestigiada.....	13
1.1.4. A língua inglesa ao serviço do plurilinguismo .....	15
1.2. As representações enquanto objeto de estudo.....	16
1.2.1. Representações sociais: a origem do conceito .....	16
1.2.2. As representações no ensino/ aprendizagem de línguas.....	18
1.3. A dimensão afetiva da aprendizagem.....	20
CAPÍTULO 2 – O ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO .....	23
Introdução.....	23
2.1. Contexto de realização.....	23
2.2. Opções metodológicas.....	25
2.2.1. As etapas da intervenção .....	26
2.2.2. O plano de intervenção .....	28
2.2.3. O método narrativo .....	29
2.2.3.1. O <i>portfolio</i> .....	31
2.2.3.2. As biografias linguísticas.....	33
2.2.4. Os procedimentos de análise .....	34
CAPÍTULO 3 – A ANÁLISE DE DADOS .....	47
Introdução.....	47
3.1. Dimensão das práticas do sujeito .....	47
3.2. Dimensão imagética/ representacional .....	61

3.3. Conclusões.....	76
<b>CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS DE DESENVOLVIMENTO .....</b>	<b>81</b>
Introdução.....	81
4.1. Principais conclusões do estudo .....	82
4.2. Limitações do estudo .....	85
4.3. Perspetivas futuras.....	86
 Bibliografia.....	 89
 Anexos .....	 107
Anexo 1: Planificação de uma unidade didática	
Anexo 2: Guião de elaboração do <i>portfolio</i> linguístico	
Anexo 3: Categorias de análise	
Anexo 4: <i>Portfolios</i> linguísticos: “I am a part of the team” (CD – ROM)	

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Etapas do desenho de investigação .....	26
---	----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Plano de formação abreviado.....	28
Tabela 2: Descrição dos dados da Biografia Linguística .....	35
Tabela 3: Descrição dos dados do Dossier .....	37
Tabela 4: Descrição dos dados da Avaliação .....	41
Tabela 5: Estrutura de análise .....	43
Tabela 6: Línguas que fazem parte do repertório linguístico dos formandos .....	51
Tabela 7: Avaliação de competências comunicativas em línguas.....	52
Tabela 8: Línguas aprendidas e respetivos contextos de aprendizagem.....	55
Tabela 9: Línguas que suscitam desejo de aprendizagem (1ª fase).....	59
Tabela 10: Línguas que suscitam desejo de aprendizagem (2ª fase).....	59
Tabela 11: Motivos associados à aprendizagem de línguas referidas .....	60



Tabela 12: As línguas mais bonitas e as mais feias.....	62
Tabela 13: As línguas mais e menos importantes .....	63
Tabela 14: As línguas mais difíceis de aprender .....	65
Tabela 15: Adjetivos usados na caracterização das línguas .....	67

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

A	Atividade
AV	Avaliação
BL	Biografia linguística
D	Dossier
E/A	Ensino/ Aprendizagem
G	Grupo
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
PL	<i>Portfolio</i> linguístico
Q	Questão
S	Sujeito
SA	Série de atividades



*A unidade é a variedade, e a variedade na unidade é a lei suprema do universo.*

(Isaac Newton)

## **Introdução**

O início de um percurso é sempre tumultuoso, seja ele de índole pessoal ou profissional. Porém a nossa vida é feita de um constante recomeçar, proporcionado por uma sistemática descoberta do “eu” e do “outro”, na busca exaustiva de um mundo perfeito.

Acreditando que a nossa prática é fundamental para a construção dessa realidade e sabendo que a educação é um lugar privilegiado para propiciar mudanças nos diferentes “mundos” que coexistem em nós, ao abraçar este projeto aceitámos não só o desafio de melhorar a nossa atuação profissional, mas principalmente o desafio de nos enriquecer enquanto ser humano. Na qualidade de formadora/ professora de Inglês, detentora de habilitação para a docência, desde 2008, tenho-me deparado com algumas problemáticas associadas ao ensino/ aprendizagem (E/A) de inglês, língua estrangeira (LE), a que me referirei ao longo deste estudo.

Sendo o inglês uma língua estrangeira hipervalorizada na Europa e no mundo (Ostler, 2010), questionamo-nos se não poderá constituir uma ameaça à diversidade linguística e cultural (Moreira, 2006; Truchot, 2002) e à sua própria vitalidade (Skutnabb-Kangas, 2002; Ostler, 2010). Por outro lado, partindo da consciência de que os discursos veiculados em contexto de E/A de LE são ricos em representações sobre o “outro” e sobre a sua língua, sendo esta atividade inerente à comunicação entre os indivíduos (Abdallah-Pretceille, 2006), acreditamos que estas representações são passíveis de facilitar ou dificultar a aprendizagem linguística e o contacto com a alteridade (Araújo e Sá & Schmidt, 2008).

A crença de que o inglês pode ser um excelente veículo para a promoção da diversidade linguística e cultural a uma dimensão global (Moreira, 2006) e, ao mesmo tempo, mediador na negociação e na (re)construção de representações linguísticas e culturais (Kettemann, 1997), levou-nos a desejar implementar um projeto de investigação

junto de um grupo de aprendentes adultos de língua inglesa, em contexto de formação, conduzido pelos valores do plurilinguismo.

Para o efeito, propusemo-nos seguir os seguintes objetivos: i.) identificar e descrever as representações das línguas, enquanto objetos afetivos, num contexto de formação de aprendentes adultos de inglês; ii.) negociar e reconstruir as representações diagnosticadas, ao longo de um processo de formação, onde o inglês serve de ponto de partida para contactar com a diversidade e a alteridade; iii.) consciencializar os aprendentes adultos para a importância da aprendizagem diversificada de línguas, favorecendo o desenvolvimento de uma dimensão afetiva de aprendizagem.

Estes objetivos investigativos servem de guias para alcançar respostas às duas questões de investigação que norteiam o nosso estudo e justificam a nossa intervenção num contexto de E/A de LE:

1) De que forma o ensino/ aprendizagem da língua inglesa se pode consistir em espaço de negociação e de (re)construção de representações positivas face à alteridade?

2) Em que medida o desenvolvimento de uma dimensão afetiva no ensino/ aprendizagem do inglês potencia a abertura à diversidade linguística e cultural?

Com o intuito de responder às questões definidas, adotámos uma abordagem de tipo investigação-ação, proporcionando espaços de discussão em torno da diversidade linguística e da importância da sua preservação, numa ótica de valorização do plurilinguismo. Para o efeito, usámos o *portfolio* linguístico (PL) como ferramenta privilegiada para a exploração de representações sobre as línguas do “eu” e do “outro”, como daremos conta ao longo desta dissertação, que se encontra estruturada da seguinte forma:

- Capítulo 1 – O enquadramento teórico: aqui apresentamos uma breve referência à perspectiva adotada por alguns autores, especialmente do Conselho da Europa, sobre o E/A de línguas que nos levam a refletir sobre o plurilinguismo e sobre a sua importância para a Didática de Línguas. Em acréscimo, associada à valorização crescente da diversidade linguística no E/A de línguas, referimo-nos ao inglês como língua privilegiada para a promoção do plurilinguismo. Por último, aludimos

ao conceito de representações sociais e à sua importância no E/A de línguas, atendendo especialmente à valorização da sua dimensão afetiva.

- Capítulo 2 – O estudo de investigação: neste capítulo procedemos à descrição das opções metodológicas adotadas, tendo em consideração o contexto de realização em que decorreu a nossa intervenção. Posteriormente, fazemos referência aos instrumentos de recolha de dados e aos procedimentos de análise, apoiando-nos em alguns marcos teóricos.
- Capítulo 3 – A análise de dados: tendo em consideração os procedimentos de análise descritos no capítulo anterior, aqui apresentamos a nossa análise que adquiriu quer uma natureza narrativa, quer uma natureza descritiva e interpretativa. Procuramos, ainda, antecipar algumas conclusões sobre este estudo.
- Capítulo 4 – Considerações finais e perspetivas de desenvolvimento: neste capítulo tecemos as conclusões finais decorrentes do nosso estudo, tendo em consideração os objetivos e as questões de investigação traçados. No final, apontamos algumas limitações inerentes à nossa intervenção e perspetivamos possíveis estudos que poderão trazer melhorias significativas no E/A de línguas.

O nosso percurso de investigação tornou-se, para nós, sobretudo um caminho de (auto)descoberta, suscitado por momentos de reflexão sobre práticas, experiências de E/A de línguas e sobre imagens/ representações que circulam sobre as línguas. Esta reflexão foi fundamental, especialmente, para a planificação de uma unidade didática centrada no sujeito aprendente e no seu repertório linguístico. Durante a nossa intervenção, em contexto de formação em inglês, foi nossa intenção possibilitar uma aprendizagem enriquecida pelo contacto diversificado de línguas e o desenvolvimento holístico do sujeito. Deste modo, ao longo desta dissertação, tentaremos narrar o caminho que trilhámos na expectativa de proporcionar um olhar diferente sobre o E/A de línguas e, em especial, sobre a língua inglesa.



## CAPÍTULO 1 – O ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*No man is an island,  
Entire of itself.  
Each is a piece of the continent,  
A part of the main.  
(John Donne)*

### **Introdução**

Concordamos com as palavras do poeta ao afirmar que “nenhum Homem é uma ilha”, é apenas “uma parte do todo”, sugerindo que a construção do “continente” não só é realizada com a presença do “eu” e do “outro”, mas sobretudo com a entreaajuda e a cooperação de ambos. Se nos cercarmos em nós próprios e cruzarmos os braços na direção do “outro”, desvanecer-se-á a possibilidade de construir um mundo repleto de vozes, composto pela diversidade que nos identifica; um mundo feito de Homens plenamente capazes de participar e intervir na sociedade; um mundo enriquecido pelo conhecimento partilhado e por laços afetivos ao serviço da paz, da cooperação e da Humanidade.

Acreditamos que para a construção desse mundo é fundamental mobilizar o nosso património linguístico e cultural, pela riqueza que encerra e pelo potencial de incluir os povos que o representam. Por outras palavras, nenhuma identidade linguística e cultural “é uma ilha”, mas sim “uma parte do todo”, sendo entendida como uma fonte inesgotável de saber ao serviço do desenvolvimento humano, em todas as suas dimensões. Para isso é necessário preservar, promover e cultivar essa diversidade, o que na nossa ótica pode ser realizado pela aposta numa educação que valorize um maior conhecimento sobre o “eu” e sobre o “outro” (Bizarro, 2004), proporcionando o desenvolvimento de repertórios plurilingues e pluriculturais e abrindo espaços de discussão sobre as atitudes e as imagens/ representações que circulam inevitavelmente acerca dessa diversidade, de forma a evitar avaliações negativas sobre a mesma.

Partimos do pressuposto que a experiência dos sujeitos, assim como o seu contexto de realização, e as dimensões cognitiva e afetiva de aprendizagem são determinantes para a (re)construção de representações sobre as línguas e as culturas, existindo uma relação posterior com as atitudes que aqueles tomam face aos objetos de representação (Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007; Arnold, 1999; Battaglia, 2003; Campos & Rouquette, 2003; Melo-Pfeifer & Pinto, 2009). E, em acréscimo, tendo em consideração que todos os indivíduos têm a capacidade de desenvolver e alargar o seu repertório linguístico e cultural, consideramos que a aposta numa educação plurilingue pode proporcionar a abertura a essa diversidade, desenvolvendo o ser humano de forma holística (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier, & Panthier, 2010; Coste, 2010).

### **1.1. A aprendizagem em línguas**

#### ***1.1.1. A perspetiva de algumas organizações europeias sobre o ensino/aprendizagem de línguas***

Nos últimos 50 anos, tem-se assistido a uma revalorização da diversidade linguística e cultural na Europa (Guzman & Verdegai, 2009), em articulação com a implementação e o desenvolvimento de práticas que visam sensibilizar para essa mesma diversidade. Nesta linha e face ao desafio de preservar o “arco-íris” cultural que caracteriza o mundo (Santos, 1995), o Conselho da Europa tem assumido um papel determinante neste contexto, privilegiando a promoção e a valorização linguística e cultural, visando superar barreiras que possam interferir no diálogo com o Outro (Andrade & Martins, 2007).

A atuação do Conselho da Europa baseia-se no princípio de que todas as línguas são iguais em valor (Cavalli, Coste, Crişan, & Van de Ven, 2009), recusando a implementação de uma língua internacional como solução para o entendimento entre os povos, pois tal ato implicaria uma homogeneização cultural e colocaria em causa a riqueza linguística que caracteriza a Europa (Breidbach, 2003; Coste, Moore, & Zarate, 1997).

Da mesma forma, a União Europeia tem realizado esforços no sentido de construir uma “casa comum” para os europeus (Comissão das Comunidades Europeias, 2005),



tendo como alicerces a diversidade linguística e cultural, que deve ser entendida como um aspeto positivo da identidade europeia (Moreira, 2011).

De facto, acredita-se que o caminho para o entendimento mútuo, para a coesão social e para o exercício de uma cidadania ativa, num contexto de crescente mobilidade internacional de pessoas e de ideias, deve advir de uma aposta comunitária ao nível do ensino e da aprendizagem diversificada de línguas, numa perspetiva de educação plurilingue (Conselho da Europa, 2006). Este caminho é reconhecido como o que melhor permite preservar a diversidade linguística e cultural que reside em cada um de nós (Glaser, 2005) e apostar numa educação de excelência assente em princípios democráticos ao serviço da promoção e da defesa dos Direitos Humanos (Coste, Cavalli, Crişan, & Van de Ven, 2009; Fleming, 2009).

Para além da vontade expressa de preservar um património linguístico e cultural comum à Europa e, à semelhança, favorecer a aproximação entre os seus cidadãos de forma a valorizar as suas diferenças, o interesse de algumas organizações europeias – como o Conselho da Europa e a União Europeia – pelo ensino e pela aprendizagem diversificada de línguas estrangeiras surge, em acréscimo, apoiado por razões de foro económico e político, salientando-se: (i.) a necessidade de aumentar a competitividade entre os diferentes atores do mercado de trabalho, através de uma aposta ao nível das suas qualificações e do desenvolvimento de competências fundamentais ao seu desempenho, privilegiando-se os conhecimentos linguísticos diversificados (Piri, 2002); (ii.) o desejo de fomentar um sentido de pertença comunitário alargado, em torno de uma identidade comum e plural, de forma a que esta seja o reflexo de uma Europa multilingue e multicultural e, ao mesmo tempo, seja constituída por cidadãos mais capazes de interagir e valorizar a relação com o Outro (Beacco & Byram, 2007; Neuner, 2002).

Esta diversidade é essencial para a construção de uma **identidade europeia** e a sua adoção deve privilegiar a riqueza linguística dos repertórios e identificar-se coletiva e afetivamente com ela (Beacco, 2005). Acreditamos que a aprendizagem de línguas estrangeiras pode auxiliar nessa construção, embora não exista ainda investigação suficiente que o permita comprovar uma vez que “[i]t would be very difficult to isolate

the effect of language learning from other factors, but this is an important issue in the discussion of the Languages of Education” (Byram, 2006, p. 12).

Não obstante, é inegável que a diversidade linguística e cultural caracteriza a natureza do indivíduo e se esta diversidade não for defendida, colocar-se-á em causa um património que é individual e coletivo, assim como, a possibilidade de o sujeito se conhecer, de se dar a conhecer e conhecer o “outro”, em todas as suas dimensões, por via do alargamento de repertórios plurilingues e pluriculturais (Araújo e Sá & Melo, 2004; Pinho, Almeida, Martins, & Pinto, 2009).

### **1.1.2. O plurilinguismo: uma mudança de paradigma**

No ano em que o Conselho da Europa – em conjunto com a União Europeia – assinala 2001 como o ano europeu das línguas, publica o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)* e o *Portfolio Europeu de Línguas (PEL)*, com o objetivo de estreitar as relações entre as línguas e os seus falantes. Estes documentos traduzem a vontade de se concretizar uma mudança de paradigma ao nível da aprendizagem de línguas estrangeiras, associada à necessidade de se reconhecer uma identidade europeia cultural e linguisticamente diversificada (Landone, 2004; Little, Hodel, Kohonen, Meijer, & Perclová, 2007).

Posto isto, o enfoco do ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras deixa de recair no desenvolvimento de uma competência comunicativa perfeita e, em vez disso, coloca a tónica na valorização de repertórios que sejam diversificados ao nível linguístico e cultural, numa ótica de aprendizagem ao longo da vida (Conselho da Europa, 2006). Surge, assim, a necessidade de se desenvolver o plurilinguismo enquanto competência e valor que, segundo o Conselho da Europa (2001), se manifesta na interação intercultural e diz respeito à construção de uma “competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (p. 23), permitindo que o indivíduo, enquanto agente social, comunique de forma eficaz e com sucesso. Tratando-se de uma competência complexa, inversa ao monolinguismo, a competência plurilingue é, ainda, descrita como *desequilibrada, imperfeita, instável e dinâmica*, estando condicionada às aprendizagens

que os locutores realizam ao longo da sua vida (Beacco & Byram, 2007; Coste, Moore, & Zarate, 1997).

Esta nova perspectiva sobre a aprendizagem de línguas implica também o surgimento de novos discursos ao nível da investigação e da intervenção no campo do E/A de línguas estrangeiras, permitindo que disciplinas como a Didática **da** Língua passem a assumir uma dimensão plural e aberta à discussão em torno da diversidade linguística e cultural, onde o sujeito, o seu repertório linguístico e o seu meio passam a estar no centro da sua atenção (Montagne-Macaire, 2008). Desta forma, a Didática **da** Língua passa a ser reconhecida como a Didática **das** Línguas ou do Plurilinguismo (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, & Santos, 2010; Alarcão & Araújo e Sá, 2010; Andrade & Araújo e Sá, 2001), surgindo cada vez mais discursos em torno de conceitos como *plurilinguismo*, *intercompreensão* e *intercultural* (Alarcão, 2008; Melo-Pfeifer, 2009) e que ao mesmo tempo se constituem como eixos estruturantes e reconfiguradores desta disciplina (Alarcão et al., 2010).

### **1.1.3. Inglês: uma língua (des)prestigiada**

A língua inglesa impôs-se de tal forma como *lingua franca* à escala mundial, que se estima que 70% das trocas linguísticas em inglês sejam realizadas por locutores não nativos (cf. Escudé & Janin, 2010, p. 27). Na realidade, a língua inglesa não só ocupa o estatuto de *lingua franca* nas comunicações internacionais para ultrapassar as barreiras comunicativas, como também é sinónima de modernidade e de prosperidade (Ostler, 2010), estando perto de alcançar, em todo o mundo, o estatuto de “técnica cultural” (Neuner, 2002, p. 7), indispensável para a realização de simples tarefas quotidianas. Mas, por outro lado, estima-se que quando se assistir ao declínio da língua inglesa, em parte graças à perda do poder económico e político dos Estados Unidos da América, os conhecimentos nesta língua serão semelhantes às competências básicas de literacia informática, isto é, importantes pré-requisitos mas não suficientes (Grin, 2002; Skutnabb-Kangas, 2002).

O domínio do inglês por todo o mundo e o seu estabelecimento como *lingua franca* devem-se a vários fatores históricos e políticos. Entre eles, salientamos o papel

importante que o colonialismo britânico operou na sua disseminação; a atual posição internacional dos EUA; o desenvolvimento e a massificação dos meios de comunicação que são sustentados na sua maioria pela presença desta língua (Neuner, 2002).

Relativamente ao interesse pelo ensino do inglês como língua estrangeira, começou a verificar-se, de uma forma geral, por toda a Europa, a partir do fim da 2ª Guerra Mundial (Ostler, 2010). Até então, o francês e o alemão dominavam o E/A de línguas estrangeiras. Apesar disso, rapidamente a primeira tornou-se na língua estrangeira mais ensinada na Europa e um pouco por todo o mundo, sendo considerada por muitos uma mais-valia para o entendimento entre os povos e, por outros, uma ameaça à diversidade linguística e cultural (Moreira, 2006; Truchot, 2002).

A verdade é que a consciência do prestígio e do papel social associado a esta língua pode servir como motivação para a sua aprendizagem (Araújo e Sá & Schmidt, 2008; Truchot, 2002). No entanto, é importante que todas as suas dimensões sejam exploradas de forma a se poder salvaguardar a sua vitalidade, pois como qualquer *lingua franca* que surge por conveniência dos seus locutores/ interlocutores, quando deixar de cumprir os seus fins corre o risco de ser esquecida (Ostler, 2010). De facto, a utilização do inglês, enquanto *lingua franca*, pode pôr em causa a sua existência, por ser essencialmente usado para a comunicação em encontros interculturais e por surgir sem qualquer valor como língua de identificação cultural para estes falantes (Beacco, 2005; House, 2003).

Nesta linha, se olharmos para a língua inglesa apenas como a língua que ocupa o lugar do Esperanto, esvaziada do seu contexto cultural e usada meramente para fins instrumentais (Doyé, 2005), poderemos estar a condená-la ao desaparecimento, uma vez que, como refere Capucho (2006), “uma língua é uma realidade multicultural, um espelho multifacetado de identidades e culturas” (p. 208) e, por isso mesmo, “é uma forma de construir do [sic] mundo e moldar representações (...) é uma forma de vida, o lugar das emoções e dos afectos” (p. 212).

#### **1.1.4. A língua inglesa ao serviço do plurilinguismo**

O Conselho da Europa (1997) mostra-se consciente de que o inglês é a língua estrangeira mais ensinada, o que por si só pode constituir uma ameaça para a promoção da diversidade linguística através do ensino de línguas estrangeiras e para a vitalidade das LM, podendo levar a uma certa desvalorização do seu potencial por parte dos locutores (Doyé, 2005). Todavia, o inglês não deve ser, necessariamente, visto como uma ameaça à diversidade, se forem defendidas políticas que promovam uma visão holística do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (Breidbach, 2003).

Atendendo ao facto de que menos de metade dos falantes de inglês são nativos, então existe claramente uma maioria de sujeitos plurilingues a falar esta língua. Por um lado, isto significa que os últimos são os principais agentes na manutenção e na mudança da língua (Jenkins, 2009), assumindo um papel de destaque na construção de ideologias ou crenças associadas àquela (Seidlhofer, 2003). Por outro lado, também demonstra que a língua inglesa é um meio privilegiado para a expressão de múltiplas vozes culturalmente distintas, o que a torna num excelente veículo para a promoção da diversidade linguística e cultural, a uma dimensão global (Moreira, 2006).

Conscientes de que a aprendizagem de línguas implica abrir portas para novos mundos e formar atitudes em relação a outras pessoas e a outras culturas (Neuner, 2002), e partindo dos princípios expressos pelas políticas linguísticas do Conselho da Europa, relativamente à diversidade linguística e cultural, acreditamos que o ensino de línguas estrangeiras deve defender a ideia de que todas as línguas são iguais, devendo ser respeitadas e promovidas de igual forma. Para tal, parece-nos fundamental que o ensino de uma língua estrangeira favoreça o interesse por outras línguas e culturas, desenvolvendo uma atitude favorável à sua aprendizagem, a começar pela consciência da diversidade do nosso repertório, porque se a nossa identidade for construída sob uma única língua, facilmente rejeitaremos as restantes (Beacco, 2005).

Sabendo que o estatuto de *lingua franca* ou língua internacional, associado à língua inglesa, poderá não deixar espaço para o desenvolvimento da dimensão social, afetiva e cultural da mesma, acreditamos que cabe aos docentes desta língua, e a todos os responsáveis pelo seu ensino e aprendizagem, a oportunidade de a preservar e

questionar as práticas comumente aceites em torno de si. Acreditamos que é fundamental que os aprendentes se tornem agentes plurilingues, e que a língua inglesa seja entendida como mais uma língua importante a mobilizar para o enriquecimento dos repertórios e para a superação de estereótipos e preconceitos sobre o “eu” e o “outro” (Kettemann, 1997). Do mesmo modo, consideramos que todas as experiências linguísticas e culturais dos sujeitos são fundamentais para facilitar a interação com outras comunidades, colaborando, desta forma, na construção ativa de conhecimento (Skutnabb-Kangas, 2002) e na construção de uma sociedade melhor.

Em jeito de conclusão, segundo o que foi referido, partimos do pressuposto que o E/A do inglês como LE pode servir os propósitos acima mencionados, devendo ser usado ao serviço do plurilinguismo, de forma a valorizar e promover a aprendizagem diversificada de línguas e o contato com diferentes culturas.

## **1.2. As representações enquanto objeto de estudo**

### **1.2.1. Representações sociais: a origem do conceito**

O conceito “representação” é transdisciplinar (Arruda, 2002), sendo usado por diferentes disciplinas das Ciências Sociais e Humanas (Antropologia, Filosofia, História, Linguística, Psicologia Social, Sociolinguística, Sociologia e Didática das Línguas) que têm contribuído, a partir do cruzamento de múltiplas perspetivas teóricas e metodológicas, para o seu alargamento e complexidade, tornando a sua definição pouco consensual. Embora lhe subsista uma certa imprecisão, parece ser aceite e partilhada a ideia de que as representações são uma forma generalizada de conhecimento prático, partilhado e elaborado por um determinado grupo social a partir da realidade, de forma a interpretá-la e a apropriá-la na mundivisão de cada indivíduo, integrando o novo conhecimento no anterior, conferindo-lhe, assim, um carácter móvel e dinâmico (Arruda, 2002; Candelier, 1997; Castellotti & Moore, 2002; Jodelet, 1991; Wagoner, 2008).

Embora o conceito “representação social” tenha tido origem no conceito “representações coletivas” de Durkheim, é a partir da Psicologia Social que tem a sua base teórica. Em 1961, Serge Moscovici, na obra *A psicanálise, sua imagem e seu público*, reformula o anterior conceito durkheimiano, tornando-o mais operacional, sendo mais

tarde aprofundado por Denise Jodelet (referido in Arruda, 2002). Assim, Moscovici considera que existem dois processos responsáveis pela elaboração de representações: a objectivação e a ancoragem. De forma sumária, o primeiro processo implica a seleção de informação, que não é perceptível, e a sua transformação em imagens mais concretas, enquanto o segundo processo envolve a inserção e a adaptação de elementos não familiares em representações já existentes.

A capacidade de atribuir um novo sentido ao desconhecido, identificando-o como diferente, permite que as representações sociais sejam vistas como construções mentais com implicações ao nível da definição e da manutenção de identidades, ao nível da gestão das relações sociais e, conseqüentemente, ao nível da interação com o “outro” (Castellotti & Moore, 2002; Coste, 1997; Spink, 1993). Não obstante, só é possível construir e definir essa imagem identitária através de uma interação comunicativa (Deprez, 1997).

As definições em torno do conceito “representação social” salientam a importância da linguagem na sua (re)construção, uma vez que é **na e através** desta que as representações se constroem, permitindo que os sujeitos, a partir destas últimas, (re)construam a realidade e moldem o ambiente em sua conformidade (Carvalho, 2005; Castellotti & Moore, 2002). Este facto leva-nos a concluir que a linguagem é fundamental para a construção do Homem (Jaatinen, 2007), sendo por isso indispensável conhecer e trabalhar as construções mentais que advêm desta relação, para que aquele se torne num ser melhor em todas as suas dimensões.

Por último, frisamos que em qualquer circunstância as representações têm de ser entendidas à luz do seu contexto de produção (histórico, social, político, etc.), uma vez que diferem em função deste (Arruda, 2002). Esta evolução constante que lhes é particular justifica também que em determinados momentos as representações possam apresentar uma natureza estática, noutros um carácter dinâmico (Castellotti & Moore, 2002). Por conseguinte, acreditamos que o E/A pode tornar-se num meio privilegiado para a mudança e para a reorganização de discursos representacionais que circulam naturalmente e, muitas vezes, de forma irrefletida entre os atores sociais que o protagonizam.

### **1.2.2. As representações no ensino/ aprendizagem de línguas**

Segundo as autoras Araújo e Sá & Pinto (2006), tem-se assistido a um interesse crescente pelo estudo de imagens/ representações no âmbito da Didática de Línguas, num contexto de valorização das competências plurilingue e pluricultural. Para as mesmas (*idem*), o conceito “imagem/ representação” assume três características fundamentais: é *imigrante* (provém do conceito de representação social da Psicologia Social), *nómada* (é objeto de estudo de várias disciplinas das Ciências Sociais e Humanas) e *carrefour* (é alvo de várias perspetivas teóricas e metodológicas).

No que diz respeito à Didática de Línguas, este par (“imagem/ representação”) é entendido como um sistema de interpretação da realidade que se encontra ancorado a processos discursivos, cognitivos, históricos, sociais e identitários indissociáveis do contexto que emergem e de que se constroem (Araújo e Sá, 2008; Basílio, Araújo e Sá, & Simões, 2011). De facto, o interesse crescente que se verifica ao nível da investigação em Didática deve-se à consciência de que as imagens/ representações desempenham um papel fundamental na aprendizagem de línguas, no desenvolvimento da competência plurilingue, na abertura ao “outro” e na afirmação de identidades (Araújo e Sá & Melo, 2004; Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões, 2010).

No quadro da aprendizagem plurilingue, é preciso ter em consideração que a coexistência de várias línguas, num só espaço, é por si só conflituosa, como referem os autores Boyer (1997) e Guilherme (2007), dado que estas nunca ocuparão um lugar de igualdade. A partir desta relação surgem, inexoravelmente, valores, imagens, estereótipos, mitos, atitudes e sentimentos que podem ter um impacto positivo ou negativo ao nível da difusão e da aprendizagem de línguas e, por consequente, da mesma forma podem comprometer o contacto e o relacionamento com os falantes dessas mesmas línguas (Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007).

Se as representações são inerentes ao processo de aprendizagem, então é fundamental que o ensino de línguas tenha um papel crítico e ativo em relação às que circulam dentro e fora do meio escolar, numa perspetiva de valorização da diversidade linguística e cultural. Considerando-se que é fundamental a aposta na “educação e [n]a formação linguísticas como um poderoso instrumento na construção de sociedades que



cultivam uma cultura da inter-relação e da paz, onde todos encontram espaços de afirmação e crescimento das suas identidades plurais e mestiças” (Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007, p. 27).

O papel do professor é fundamental neste domínio, tendo em consideração que “[t]eaching languages means helping pupils to develop a plurilingual repertoire, a repertoire that includes practices as well as representations” (Castellotti & Moore, 2002, p. 21), o que implica: (i.) concretizar uma pedagogia que incentive os alunos a desenvolverem as suas competências de compreensão; (ii.) defender uma pedagogia de integração; (iii.) apostar numa pedagogia de abertura às línguas e culturas, desenvolvendo atitudes favoráveis à sua aprendizagem (Allemann-Ghionda, Goumoëns, & Perregaux, 1999).

A aprendizagem de uma língua implica o encontro com o não-familiar, ou seja, implica o contacto com elementos culturais que não são imediatamente familiares aos aprendentes (Wagoner, 2008). Assim sendo, subjacente à aprendizagem de línguas está implícita a necessidade de se desenvolver, junto daqueles, valores de abertura e de respeito perante a cultura do “outro”, de forma a ser fomentado o diálogo intercultural. Para tal, é necessário uma abertura ao diferente e ao novo e, também, uma reformulação do que se crê ser o “outro”, para não só se conseguir “ver”, mas “ver como” ele (Kramsch, 1997), numa tentativa de apropriação do que é estrangeiro a partir do seu olhar (Chaves & Moreira, 2008).

Sanbendo que a abordagem cultural apoia-se sempre num discurso categórico de imagens e de estereótipos a partir do conhecimento que (achamos que) possuímos do “outro” (Abdallah-Pretceille, 2006), consideramos que não é enumerando o que nos separa dele que descobrimos a alteridade, mas sim através de uma atitude de abertura e de respeito pela diferença. Logo, torna-se imperativo que o contexto de aprendizagem seja um espaço de valorização intercultural.

Se cada grupo possui as suas representações sobre o mundo, então, na aprendizagem de línguas estrangeiras, o aprendente não se apropria das representações dos utilizadores dessa língua mas, em vez disso, parte das suas representações para conhecer a realidade. Desta forma, cabe ao professor o papel de assegurar que os dois

mundos (as duas visões) não entrem em confronto, a partir da exploração dessas mesmas representações e do seu debate (Medhat-Lecocq, 2010), proporcionando a possibilidade de se criar novas perspectivas e significados (Wagoner, 2008) sobre o “eu” e o “outro”.

### **1.3. A dimensão afetiva da aprendizagem**

No que diz respeito à (re)elaboração de representações/ imagens, estas parecem estar diretamente comprometidas com a dimensão afetiva do sujeito e com as suas vivências, uma vez que estas as influenciam e, ao mesmo tempo, também, são influenciada por aquelas (Arnold, 1999; Battaglia, 2003; Campos & Rouquette, 2003). Na mesma linha, Melo-Pfeifer & Pinto (2009) referem que “[l]es images des langues, ainsi que les attitudes et motivations des apprenants, font partie de la dimension socio-affective de l'enseignement-apprentissage des Langues Étrangères” (p. 154), o que nos leva a considerar que a dimensão afetiva desempenha um papel crucial na construção de saber (Arruda, 2002), com implicações significativas ao nível do E/A de línguas (Pishghadam, 2009) e ao nível da construção de relações sociais com sujeitos provenientes de comunidades linguística e culturalmente distintas.

Posto isto, claramente se entende o interesse da Didática de Línguas pela dimensão afetiva. Pela sua amplitude, esta dimensão engloba, entre outros, aspetos como atitudes, valores, comportamento, motivação, empatia, sentimentos, emoções, estados de ânimo (Ribeiro, Jutras, & Louis, 2005; Santana, 2008). Está, por isso, diretamente relacionada com o saber-ser e o saber-estar, que o Conselho da Europa (2001) define no *QECR*, no âmbito das competências gerais em línguas, como integrando a competência existencial, conforme se cita, “pode ser entendida como a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles” (p. 32).

Atualmente, na Didática de Línguas e no quadro desta dimensão afetiva, os estudos desenvolvidos têm-se debruçado essencialmente sobre as atitudes em relação às línguas, as motivações para a sua aprendizagem e sobre a ansiedade comunicativa

(Daubney, 2010; Dewaele, 2010), havendo ainda um amplo caminho de investigação a traçar sobre a importância desta dimensão na aprendizagem de línguas.

No entanto, o interesse pela dimensão afetiva na educação não é recente, tendo sido amplamente debatida, no início do século XX, por autores como Dewey, Montessori e, mais tarde, por Piaget e Vygotsky. Durante a década de 60, a Psicologia Humanista dá o seu contributo nesta área, destacando-se nomes como Maslow e Rogers (cf. Arnold & Brown, 1999). Ainda que, até aos anos 80, as teorias cognitivas dominassem o campo de investigação de disciplinas como a Linguística, a Psicologia e a Pedagogia sobre a aprendizagem de línguas, as descobertas a partir da Neurociência reconheceram a importância da dimensão afetiva nos processos mentais (Young, 1999), considerando o par “razão/ emoção” indissociáveis (Damásio, 1995).

De forma revolucionária, este avanço possibilitou que se rompesse a dicotomia “sentir” e “pensar”, alimentada durante séculos, em parte graças a uma vasta tradição de pensadores, como Platão, Descartes e Kant. Podemos ainda fazer referência a outros autores que tiveram, da mesma forma, um impacto significativo na ressignificação do papel da dimensão afetiva no desenvolvimento cognitivo do ser humano, como Gardner (1993) que introduz a noção de “inteligências múltiplas”, ou Goleman (2010) que nos apresenta o conceito de “inteligência emocional”.

A partir do momento em que se verifica que a relação entre os processos cognitivos e emocionais é inseparável (Märting & Boeck, 2002), o debate em torno da dimensão afetiva adquire um maior interesse, nomeadamente no campo da Didática. No entanto, é essencialmente com a introdução do conceito de “filtro afetivo” (Krashen & Terrell, 1985) que a atenção desta disciplina recai sobre a importância da dimensão afetiva na aprendizagem de línguas. Esta passa a ser entendida como responsável por uma aprendizagem mais eficaz por se preocupar com a formação holística do indivíduo (Li & Siu, 2009).

Tendo em consideração que as dimensões afetiva e cognitiva se apresentam como um par fundamental no processo de aprendizagem (Arnold & Brown, 1999) e tendo por base o que já enunciámos, consideramos que devem ser tidas em consideração no diagnóstico e na correção de representações e comportamentos negativos em relação à

aprendizagem de línguas e à diversidade linguística e cultural. Acreditamos que o estímulo de emoções positivas, para além de ter repercussões ao nível da cognição (Hansen, 1999), pode permitir que os sujeitos concebam o “eu” e o “outro” de forma positiva, desenvolvam empatia e cooperação com este, bem como o sentido de pertença a um grupo. Mas, para isso, é necessário criar espaços que permitam que os sujeitos expressem os seus sentimentos, os identifiquem e conheçam os sentimentos dos outros envolvidos (Rouhani, 2008).

Um enfoque afetivo poderá desenvolver a curiosidade nos aprendentes para vivenciarem novas experiências (sejam elas linguísticas, culturais, ou outras) e permitir que os sujeitos se sintam capazes de se tornarem membros ativos na mudança, contribuindo, desta forma, para o seu bem-estar e para a sua felicidade (Fernandes, 2008; Hall & Rhomberg, 1995; Moskowitz, 1999).

Por tudo isto, acreditamos que a aproximação ao “outro” e à sua língua pode ser feita através da valorização da dimensão afetiva de aprendizagem, proporcionando, desta forma, uma aprendizagem mais *efetiva* e *afetiva*, na medida em que se estimulam os fatores emocionais para facilitar o processo de aprendizagem linguística e, ao mesmo tempo, se fomenta o crescimento do aprendente enquanto ser humano (Arnold & Brown, 1999). Nesta linha, se for atribuída a mesma importância ao *saber*, ao *saber fazer* e ao *saber ser/ estar*, estaremos a promover de forma holística o crescimento pessoal do indivíduo (Kohonen, 1999; Silva, 2008), bem como a dimensão plural da aprendizagem linguística.

## **CAPÍTULO 2: O ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO**

### **Introdução**

Com este capítulo pretendemos contextualizar o nosso estudo, tendo em consideração o espaço social onde decorreu a nossa intervenção; os motivos que proporcionaram uma intervenção em contexto empresarial; os participantes e os demais atores intervenientes.

Posteriormente, daremos conta das opções metodológicas que fizeram desta intervenção um estudo exploratório de tipo investigação-ação, das etapas subjacentes a esta e das principais atividades que estiveram na base do nosso projeto de intervenção didática. Por último faremos referência aos instrumentos de recolha de dados e respetivos procedimentos de análise.

### **2.1. Contexto de realização**

A nossa intervenção decorreu em contexto de formação de língua inglesa, no âmbito do curso de “Serralheiro de Moldes, Cunhos e Cortantes”, de nível 2. Este curso foi promovido pelo Centro de Formação Profissional de Aveiro do IEFP, I.P., em parceria com a empresa Gametal, S.A. – que pertence ao grupo *Kirchhoff Automotive* – e ministrado nas instalações da mesma, na Zona Industrial Norte de Ovar. Sendo uma formação à medida da empresa, visava, sobretudo, a formação especializada de pessoal, com possível integração na sua equipa técnica. Este grupo empresarial é especializado em fabricar componentes metálicos para a Indústria automóvel, sendo um dos maiores grupos no seu ramo.

Esta modalidade formativa é composta por nove percursos, no entanto a formadora de inglês – que também assume o papel de investigadora neste estudo – apenas interveio no quarto, composto na íntegra por unidades de formação de base. Neste, a formadora ministrou duas unidades de formação, com a duração de 50h cada. Referimo-nos às unidades de formação LCE-Inglês-3A e LCE-Inglês-3B, que estão devidamente contextualizadas no *Referencial de competências-chave de educação e*

*formação de adultos (nível básico)*, disponível pela ANQ no sítio: <http://www.catalogo.angep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/144>.

Os temas sugeridos pelo referencial para as unidades de formação mencionadas são respetivamente “O Mundo do Trabalho” e “Lazer e Bem-Estar”. Assim, durante a formação da primeira unidade foram explorados assuntos relativos ao mundo do trabalho e ao contexto laboral específico da empresa e da função que os formandos, posteriormente, desempenhariam. No que diz respeito à formação da segunda unidade, esta teve essencialmente um pendor social e cultural, enquadrado no universo empresarial circundante e enriquecido pela partilha de vivências, interesses e opiniões dos formandos.

Para clarificar a nossa atuação, e tendo em consideração que a nossa intervenção de tipo investigação-ação decorreu durante a formação da unidade de competência LCE-Inglês-3B, iremos sumariamente referir as partes que a constituíram.

Num primeiro momento, durante 20h, exploraram-se temáticas que direta ou indiretamente poderiam estar relacionadas com o lazer e o bem-estar do ser humano, das quais destacamos o multiculturalismo que exige não só o reconhecimento da Diversidade, mas também uma atitude de abertura a essa mesma Diversidade, para a harmonia e a paz entre as nações e os povos.

Num segundo momento, durante as restantes 30h da unidade de competência LCE-Inglês-3B, os formandos debateram assuntos que emergem desse mundo multicultural, nomeadamente: a pluralidade de vozes que compõe a sociedade e, por consequência, o meio empresarial; a importância, em termos pessoais e profissionais, de experiências socioculturais diversificadas; a valorização das línguas na construção de uma sociedade mais tolerante, competente e culturalmente rica e a sua importância para o desenvolvimento do indivíduo enquanto *ser humano, ser social e ser profissional*.

A nossa intervenção no âmbito deste estudo decorreu ao longo das 30h finais da última unidade de competência e contou com a participação de quinze formandos, do género masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 38 anos, cuja média é 24 anos. Todos os sujeitos têm como LM o português, mas para um deles, além do português, o espanhol é igualmente LM. Como habilitações, a maioria possui o 9º ano,

havendo uma minoria que completou o 12º ano. No entanto, este facto não constituiu um impedimento para que frequentassem um curso de nível II – de acordo com os níveis convencionados pela ANQ – uma vez que nenhum deles possuía a carteira profissional de Serralheiro de Moldes, Cunhos e Cortantes, sendo este o objetivo principal do curso por parte das entidades envolvidas.

## **2.2. Opções metodológicas**

É nossa intenção situar este estudo no conjunto de investigações produzidas no campo de Educação em Línguas sobre o discurso representacional (Castro & Alarcão, 2006, in Alarcão & Araújo e Sá, 2010). Tratando-se de um estudo exploratório, de tipo investigação-ação, foi possível que a investigadora assumisse em simultâneo o papel de formadora, tendo por base uma atividade de planificação, análise, avaliação e reflexão sobre a ação.

Acreditamos que as potencialidades da investigação-ação em Educação passam, sobretudo, por uma melhoria na qualidade do ensino, possibilitando aprendizagens mais significativas para os aprendentes e um aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos atores educativos (Kumar, 2005; Sagor, 2005; Schmuck, 2006). Assim, este tipo de investigação, de natureza qualitativa, apresentou-se como o mais adequado para “intervir na reconstrução de uma realidade” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 356) e produzir conhecimento científico em torno das representações dos sujeitos (Coin de Carvalho, 2005), na expectativa de promover uma mudança social (Sanches, 2005) ao nível das práticas e dos discursos representacionais.

O desenho de investigação que orientou o nosso estudo apresenta uma forma circular, de acordo com o esquema protótipo de investigação-ação, e tem no seu núcleo a ideia de **reflexão** que nos acompanhou desde o início até à conclusão deste percurso, composto por quatro etapas que identificamos na figura que se segue (ver figura 1). Chamamos a atenção para o facto de estas não se desenvolverem numa espiral de ciclos, uma vez que, terminada a última etapa, não se retoma a primeira, como é comum acontecer na investigação-ação.



Figura 1: Etapas do desenho de investigação

Como daremos conta, a escolha do instrumento de recolha de dados passou pela elaboração de um guião, usado ao longo da nossa intervenção didática, que proporcionou a elaboração de *portfolios* linguísticos (PL) pelos aprendentes, em contexto de formação. A nossa análise recaiu sobre as produções narrativas que constam no PL dos sujeitos intervenientes, o que contribuiu para que o nosso estudo assumisse um carácter narrativo. Desta forma, pareceu-nos adequado a adoção metodológica de um paradigma interpretativo, de natureza qualitativa, na construção de saber investigativo (Major & Savin-Baden, 2010; Pardal & Correia, 1995; Sampieri, Collado, & Lucio, 2006).

### **2.2.1. As etapas da intervenção**

A nossa intervenção, numa **primeira etapa**, passou pela planificação de uma unidade didática (ver em anexo 1), com vista a ser aplicada num contexto de formação de língua inglesa. Foi, também, concebido um guião (ver em anexo 2) que na fase seguinte adquiriu, gradualmente, a forma de *portfolio* linguístico, intitulado “I am a part of the team”, sendo esta tarefa da responsabilidade dos sujeitos que intervieram no estudo e que, para o efeito, contaram com a colaboração da formadora/ investigadora.



Durante a conceção do guião tivemos em consideração as linhas de orientação do *Portefólio Europeu das Línguas* (Conselho da Europa, 2000) e as potencialidades do *portfolio* não só como ferramenta didática ao serviço do E/A, mas também como estratégia legítima de investigação potenciadora de conhecimento científico (Sá-Chaves, 2009). Com base nestes pressupostos resultou um guião composto por três secções – (i.) Biografia Linguística; (ii.) Dossier e (iii.) Avaliação – que iremos sumariamente descrever.

A biografia linguística (BL), enquanto espaço privilegiado de narração do “eu”, das suas práticas linguísticas e culturais, é composta por três partes: identificação, experiência linguística e opinião sobre as línguas e sobre a sua aprendizagem.

A segunda secção diz respeito ao Dossier (D), intitulada “A team with different voices and backgrounds”. Esta secção é composta por propostas de atividades – sete sequências – que visam a reflexão, a descrição, a narração de experiências pessoais, a apresentação de opiniões individuais ou em grupo, contextualizadas a partir do universo social e empresarial circundante dos formandos deste estudo.

A última secção, a Avaliação (AV), consistiu numa apreciação do PL e da formação em inglês e, também, permitiu uma manifestação de opiniões sobre as línguas que foram objeto de análise durante a proposta de algumas atividades do Dossier. Esta secção tornou-se num espaço convidativo à reflexão individual sobre as aprendizagens realizadas, sobre os aspetos positivos e negativos da referida formação e sobre a possibilidade de realizar novos projetos de aprendizagem linguística.

A **segunda etapa** é caracterizada pela ação, ou seja, pela prática em sala de formação, durante a qual cada formando construiu o seu PL em colaboração com a formadora/ investigadora, que se centrou no sujeito de forma holística e implicando-o na construção de conhecimento científico, apelando, assim, à sua colaboração e participação (Schmuck, 2006).

Na **etapa seguinte**, a partir do PL, foram recolhidas as produções escritas resultantes da elaboração da BL, do Dossier e da Avaliação. Estas produções foram alvo de análise narrativa e estatística descritiva.

**Por último**, a formadora/ investigadora fez uma avaliação da sua intervenção, tendo em consideração que foi responsável por uma mudança ao nível das aprendizagens

realizadas pelos formandos, ao nível da melhoria da sua prática profissional e ao nível da consecução (ou não) dos objetivos de investigação propostos.

### 2.2.2. O plano de intervenção

Tendo por base os nossos objetivos de investigação e considerando que a nossa intervenção decorreu em contexto de formação, foi planificada uma unidade didática que se apresenta aqui numa versão simplificada, mas que pode ser consultada na íntegra em anexo (ver anexo 1).

Objetivos pedagógicos gerais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar consciência de que a aprendizagem de línguas permite alargar o conhecimento sobre o mundo.</li> <li>• Valorizar a diversidade e os contactos linguísticos e culturais no enriquecimento da identidade.</li> <li>• Desenvolver a consciência de si como falante, como aprendente e como sujeito intercultural.</li> <li>• Reconhecer a importância da linguagem na construção de relações sociais e profissionais culturalmente diversificadas.</li> <li>• Planear intenções futuras de contactos linguísticos e culturais diversificados.</li> </ul>
Competências	<p>Consideramos as seguintes competências mencionadas no <i>QECR</i> (Conselho da Europa, 2001):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências gerais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>(i.) o conhecimento declarativo; (ii.) a competência existencial; (iii.) a competência de aprendizagem.</li> </ul> </li> <li>• Competência comunicativa.</li> <li>• Competência plurilingue.</li> <li>• Competência intercultural.</li> </ul>
Atividades por sessão	<p><b>Sessão nº 1 (2h):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração, pelos formandos, da sua biografia linguística.</li> <li>- Partilha oral de aspetos significativos sobre a biografia linguística realizada.</li> </ul> <p><b>Sessões nº 2 e 3 (6h):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrição oral e por escrito de experiências socioculturais nos países onde o grupo <i>Kirchhoff Automotive</i> tem a sua equipa.</li> <li>- Pesquisa <i>online</i>, em grupo, sobre os países mencionados, com vista à recolha de informações genéricas sobre eles e posterior apresentação oral.</li> </ul> <p><b>Sessão nº 4 (3h):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição de textos em diferentes línguas (alemão; chinês mandarim; espanhol; francês; húngaro; inglês; irlandês; polaco; português; romeno) com vista à identificação da respetiva língua e à exploração de adjetivos que as caracterizem.</li> <li>- Pesquisa <i>online</i> livre sobre uma das línguas ouvidas e apresentação oral e por escrito de algumas informações relevantes recolhidas a partir da pesquisa realizada.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão oral sobre a importância das línguas.</li> <li>- Leitura parcial de uma entrevista e proposta de perguntas possíveis para a completar, sugeridas pelos formandos a partir das dicas constantes na ficha de trabalho.</li> <li>- Realização de um “role-play” a pares, tendo por base as perguntas da entrevista. O diálogo deve ser produzido oralmente e entregue à formadora uma versão por escrito.</li> </ul>
	<b>Sessão nº 5 (4h):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de alguns excertos de comentários publicados num <i>chat</i> (<a href="http://www.ted.com/conversations/4770/is_our_destiny_to_be_one_world.html">http://www.ted.com/conversations/4770/is_our_destiny_to_be_one_world.html</a>) sobre a pergunta: “Is our destiny to be one world with one language?”.</li> <li>- Partilha de opiniões sobre a possibilidade de existir apenas uma língua no mundo e registo escrito das mesmas pelos formandos.</li> <li>- Debate em torno do assunto referido anteriormente, no qual uma parte da turma apresenta um ponto de vista favorável, enquanto a outra defende uma posição contrária. Durante o debate, a formadora regista os argumentos utilizados pelos dois grupos.</li> </ul>
	<b>Sessão nº 6 (3h):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha de opiniões sobre as vantagens da aprendizagem de línguas em contexto empresarial e exploração do sentido metafórico do episódio “Torre de Babel”, como uma consequência negativa da não valorização da aprendizagem de línguas.</li> <li>- Elaboração de um <i>poster</i> sobre as vantagens da aprendizagem de línguas, a partir da leitura de algumas frases sobre o assunto.</li> </ul>
	<b>Sessões nº 7, 8 e 9 (9h):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparação de uma apresentação com informação genérica sobre as fábricas situadas nos países onde o grupo <i>Kirchhoff Automotive</i> tem a sua equipa e sobre algumas normas e convenções sociais que moldam as relações sociais e empresariais.</li> <li>- Apresentação oral da informação recolhida.</li> </ul>
	<b>Sessão nº 10 (3h):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento de uma ficha de avaliação onde os formandos expressam a sua opinião sobre o processo de aprendizagem, que se materializou na construção de um PL. Os formandos realçam, ainda, aspetos positivos/negativos sobre a formação de Inglês e realizam uma caracterização final das línguas abordadas. Por último, apresentam uma proposta de projetos futuros no que se refere à aprendizagem de línguas.</li> <li>- Partilha de opiniões sobre as tarefas que foram mais significativas para a aprendizagem e que constam no PL.</li> </ul>

**Tabela 1: Plano de formação abreviado**

### **2.2.3. O método narrativo**

Acreditamos que a investigação narrativa nos proporciona a possibilidade de conhecer, analisar e interpretar imagens/ representações que os aprendentes possuem

sobre as línguas e sobre os seus falantes. Só assim será possível personalizar as práticas educativas, de forma a favorecer uma abertura a outras línguas e culturas, numa perspectiva de incentivo ao plurilinguismo (Conselho da Europa, 2001) e de convite ao diálogo intercultural a partir da “integração de aspectos de mais do que uma cultura de forma não ameaçadora” na identidade dos aprendentes (Andrade, 1997, p. 101).

Estas representações permitem-nos conhecer a forma como o “eu” narrativo percebe o mundo (Bertaux, 2001; Labov, 2001), partindo do princípio que se estabelece uma correlação verídica entre estes (Labov, 2006). Assim, partindo das palavras dos autores Poirier, Clapier-Valladon, & Raybaut (1999), “todo o testemunho tem a sua própria verdade – o subjectivo é um facto sociologicamente objectivo; a enfabulação e a mentira são uma parte do real – a interpretação do sujeito é (...) um elemento interessante, que é indispensável conhecer” (p. 24).

Partindo da ideia de que “a *verdade* é o que é *verdadeiro* para o narrador” (Abrahão, 2011, p. 167), assim, cabe ao investigador a tarefa de atribuir significado a essas narrativas, sem adulterar as interpretações pessoais da realidade nelas contidas, mas antes contextualizando a sua veracidade a partir do contexto particular em que emergem (Abrahão, 2003; Galvão, 2005; Riessman, 2001).

De cariz hermenêutico, a investigação narrativa assume-se como um método próprio de investigação, que se distancia dos restantes métodos qualitativos convencionais, com credibilidade e legitimidade científica reconhecida pelas Ciências Sociais e Humanas (Bolívar, 2002; Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001; Brockmeier & Harré, 2003; Hatch & Wisniewski, 1995; Josso, 1999; Reis, 2008; Riessman, 2005). Tem, portanto, possibilitado o estudo de diversas narrativas que atualmente se destacam na área da Educação, por exemplo: as (auto)biografias, histórias de vida, narrativas pessoais e entrevistas narrativas (cf. Galvão, 2005, p. 329). Estes textos caracterizam-se pelo relato subjetivo e pessoal de experiências de vida, que se inscrevem numa lógica temporal tridimensional entre o passado, o presente e o futuro (Ricoeur, 1983-1985) em torno de um assunto que é objeto de investigação.

Para além do exposto, este método é sustentado pela convicção de que o ser humano possui uma predisposição natural para interpretar a realidade de forma narrativa

(Bolívar et al., 2001; Doyle & Carter, 2003), mediante um processo de redescoberta e de reflexão dos factos vividos que adquirem um novo significado pela voz do narrador (Riessman, 2005). Por conseguinte, por via da narração, é possível estabelecer-se guias para a ação que possibilitem novas formas de o sujeito se relacionar com o Outro e com o Mundo, abrindo espaço para a redefinição de identidades e para a reconfiguração de percursos de vida (Carvalho, 2003; Oliveira, 2011; Riemann & Schutze, 1991).

Quando usadas em situação de formação, as narrativas estabelecem uma ligação entre a teoria e a prática (Carter, 1993), permitindo que o formando desempenhe “o papel de protagonista ao criar/ produzir textos ao invés de apenas consumi-los” (Oliveira, 2011, p. 290). Sendo um processo, essencialmente, ontológico, é caracterizado por uma exposição do “eu”, evidenciando-se as dimensões afetivas, emocionais e biográficas do sujeito (Bolívar, 2002). Porém, esta exposição pode ser entendida como uma intromissão pessoal que, por isso, deve de ser negociada (Galvão, 2005).

Conscientes de que cada narração é realizada segundo a conceção que o narrador tem sobre o que é contar uma história, ou seja, de acordo com as convenções sociais, históricas e culturais previamente adquiridas e testemunhadas a partir de outras narrações (Hall & Gay, 1996), muitas vezes, estas narrativas transformam-se em heranças culturais, partilhadas de geração em geração, fundamentais para a construção e consolidação de identidades.

Em síntese, a reflexão suscitada pela escrita narrativa pode levar o sujeito a (re)avaliar o seu percurso e a (re)equacionar as suas práticas futuras, contribuindo para a consciência de si enquanto cidadão interventivo, não só responsável pela sua própria mudança, mas também pela transformação da sociedade (Wortham, 2001; Silva, 2009). Por outro lado, este processo ao proporcionar um encontro consigo e com o “outro” pode contribuir para a criação de um “eu” plural e multidimensional, livre de preconceitos, ou estereótipos, fundados em juízos de valores.

#### *2.2.3.1. O portfolio*

O *portfolio* não é meramente um conjunto de trabalhos escolares produzidos pelo aprendente e organizados ao longo de um período de tempo. Na verdade, trata-se de

uma ferramenta privilegiada que reflete a complexidade do processo de E/A e de formação que coloca o aprendente no centro da sua atenção. Deste modo, estamos perante um instrumento que privilegia uma atuação educativa personalizada, contínua e holística (Gonçalves & Andrade, 2007).

O *portfolio* reúne em si um conjunto de trabalhos que espelham o percurso percorrido pelo aprendente em colaboração com o formador (Evaristo, 2010), sem deixar que aquele seja o seu protagonista absoluto (Landone, 2008). A singularidade das vivências, reflexões e características de cada sujeito, permite que no final da sua elaboração, estejamos perante “peças únicas” que capturam o “fluir do pensamento” único de cada aprendente (Sá-Chaves, 2009, pp. 15-16).

No que se refere à aprendizagem de línguas, o uso do PL inscreve-se numa ótica de celebração do plurilinguismo (Castellotti & Moore, 2004), estando de acordo com as orientações do QECR (Conselho da Europa, 2001), possibilitando o desenvolvimento das quatro dimensões da competência plurilingue identificadas por Andrade et al. (2003): i. sócio-afetiva; ii. gestão de repertórios linguísticos e comunicativos; iii. gestão dos repertórios de aprendizagem; iv. gestão da interação. Segundo as autoras Gonçalves & Andrade (2006), o *portfolio* pode ser usado para “assegurar o desenvolvimento harmonioso da competência plurilingue” (p. 3), uma vez que possibilita a mobilização de experiências linguístico-comunicativas, previamente adquiridas pelos aprendentes em diferentes contextos de aprendizagem, a consciencialização do seu repertório plurilingue e da sua importância e a consequente evolução deste (Goullier, 2011; Oliveira & Ançã, 2009).

O uso do PL confere uma maior visibilidade ao processo de aprendizagem de línguas (Kohonen, 2000, 2003) e uma maior consciência da diversidade de experiências linguísticas e culturais que fazem parte da vida do sujeito aprendente (Coste, Moore, & Zarate, 2009). Ao mesmo tempo, incentiva-o a ser mais autónomo e responsável pela negociação, monitorização e avaliação das suas aprendizagens, que são constantemente sujeitas a uma reflexão. Na verdade, esta componente parece-nos fundamental para que se estabeleça uma ligação entre as experiências vivenciadas e os conceitos teóricos alvo

de aprendizagem (Kohonen, 2007), proporcionando aprendizagens mais significativas e o ajustamento do seu percurso quando necessário.

### 2.2.3.2. *As biografias linguísticas*

Tanto as histórias de vida, como as (auto)biografias têm ocupado nos últimos anos um lugar significativo nas Ciências da Linguagem. Em particular, as biografias educativas permitem aprofundar um sistema de valores quando aplicadas num processo de formação, convidando à afirmação do “eu”, à personalização do discurso e do texto (Dominicé, 2002) e ao encontro da razão com a afetividade.

A prática de investigação através das biografias linguísticas em Didática de Línguas é já bastante comum, sendo também alvo de atenção por parte do Conselho da Europa, como se pode verificar pela importância atribuída ao *Portfolio Europeu de Línguas* (Galligani, 2009) e pela disponibilização de 80 *portfolios* validados e acreditados pelo Conselho da Europa no seu *site* (Little, 2007). No campo da Didática de Línguas, o interesse crescente pelas biografias linguísticas prende-se, em especial, com a vontade de articular os percursos de vida com os diferentes contextos de aprendizagem em que o sujeito se move, numa perspetiva de incentivo ao plurilinguismo (Anderson, 2011; Cantero & Olmeda, 2000; Thamin & Simon, 2009).

A biografia enquanto espaço de narração do sujeito é por si só um espaço propício à renegociação e à reconstrução do “eu” (Carvalho, 2007), resultando quer de uma reflexão sobre o seu percurso de vida, quer de um balanço de experiências que são consideradas as mais significativas e determinantes para a construção da sua identidade que é única, por ser inerente ao próprio indivíduo, mas ao mesmo tempo plural, onde se cruzam os diferentes “eus” e as diferentes vozes que o compõem: a sua e a dos outros (Molinié, 2009).

Partindo do princípio de que toda a identidade singular é plural, podemos afirmar que esta não só é um espelho dos contactos linguísticos e socioculturais realizados, mas também é fruto desses mesmos contactos. Face ao exposto, parece-nos essencial que os professores/ formadores explorem a diversidade que caracteriza a identidade dos seus aprendentes, para que ambos se possam conhecer melhor e apostar numa educação que

privilegie a diversidade, onde as línguas e as culturas estão ao serviço da valorização de uma identidade plural (Cavalli et al., 2009).

Neste contexto, as biografias linguísticas surgem como instrumentos favoráveis à narração e reflexão de episódios onde as línguas e as culturas adquirem uma maior expressão, destacando-se aquelas que fazem parte do repertório do sujeito. No entanto, cabe ao professor/ formador fazer das línguas dos sujeitos “uma janela para as línguas do mundo” (Andrade, Martins, & Leite, 2002, p. 85).

O percurso linguístico e cultural dos sujeitos é determinante na construção de identidades e a BL é um espaço de reflexão que pode ser usado ao serviço da formalização deste percurso biográfico e, por outro lado, apresenta-se como um espaço de autoconhecimento, de partilha de experiências, de contacto com o “outro” e de enriquecimento pessoal, permitindo assim que os sujeitos sejam produtores e consumidores desse conhecimento (Galligani, 2009).

#### **2.2.4. Os procedimentos de análise**

O nosso *corpus* de estudo é diversificado, apresentando dados de natureza narrativa e descritiva, o que nos levou a adotar dois procedimentos de análise: narrativa (Demazière & Dubar, 2009; Punch, 1998) e estatística descritiva (Quivy & Campenhoudt, 2008; Silvestre, 2007). Assim, no sentido de facilitar a leitura da análise que propomos no capítulo seguinte, iremos apresentar, em forma de tabela, uma breve descrição dos dados, ao mesmo tempo que aludimos às atividades subjacentes ao PL “I am a part of the team”, das quais resultaram, e aos objetivos específicos, que visaram refletir os objetivos de investigação previamente traçados e que agora recordamos:

- identificar e descrever as representações das línguas, enquanto objetos afetivos, num contexto de formação de aprendentes adultos de inglês;
- negociar e reconstruir as representações diagnosticadas, ao longo de um processo de formação, onde o inglês serve de ponto de partida para contactar com a diversidade e a alteridade;



- consciencializar os aprendentes adultos para a importância da aprendizagem diversificada de línguas, favorecendo o desenvolvimento de uma dimensão afetiva de aprendizagem.

Segue-se agora a apresentação da informação a que nos referimos anteriormente, que se encontra distribuída em três tabelas (tabelas 2, 3 e 4) reenviando-nos para cada uma das partes constituintes do PL “I am a part of the team”: Biografia Linguística (BL); Dossier (D); Avaliação (AV). Em anexo (ver anexo 4 – CD ROM), podem consultar-se os PL dos sujeitos, uma vez que aqui apenas apresentamos uma breve descrição dos dados recolhidos. Note-se, ainda, que sublinhamos na tabela a referência às atividades/ questões que proporcionaram a recolha de dados alvo da nossa análise à qual nos referiremos posteriormente a esta apresentação.

<b>Atividades da Biografia Linguística (BL) <sup>1</sup></b>	<b>Objetivos de investigação específicos</b>	<b>Descrição dos dados recolhidos</b>
<b>Grupo 1 (G1):</b> – <b>Atividade 1 (A1)</b> Escreva uma breve descrição sobre si. Forneça a seguinte informação: nome, idade, nacionalidade, língua(s) materna(s), residência, escolaridade, passatempos, gostos e outros elementos interessantes sobre si. Depois adicione uma fotografia ou uma imagem que melhor o identifique.	(i.) Traçar um perfil biográfico do sujeito; (ii.) conhecer a(s) sua(s) LM.	– Identificação do sujeito, tendo em consideração os elementos solicitados na atividade, nomeadamente a sua LM, os seus passatempos, os seus gostos e os seus interesses.
<b>Grupo 2 (G2):</b> – <b>Atividade 1 (A1)</b> Que línguas aprendeu até ao momento? – <b>Atividade 1.1 (A1.1)</b> Avalie as suas competências comunicativas, ao nível da compreensão (audição e	(i.) Descrever o repertório linguístico do sujeito, indicando as línguas que o constituem, tendo em conta o seu contexto de aprendizagem; (ii.) perceber se a(s) língua(s) materna(s) é (são) incluída(s)	– Caracterização do repertório linguístico do sujeito (considerando as línguas que o constituem e a sua autoavaliação), do seu percurso de aprendizagem em línguas (local, momento e motivo

<sup>1</sup> Traduzido e adaptado do original

<p>leitura), da oralidade (interação e produção oral) e da escrita nas línguas que referiu anteriormente, de acordo com os níveis: A1, A2, B1, B2, C1, C2, do QECR (Conselho da Europa, 2001).</p> <p>– <b>Atividade 1.2 (A1.2)</b></p> <p>Dê detalhes sobre a sua aprendizagem de línguas: “onde a(s) aprendeu?”; “quando a(s) aprendeu?”; “por que motivo a(s) aprendeu?”</p> <p>– <b>Atividade 2 (A2)</b></p> <p>Que línguas usa no dia-a-dia? Refira em que circunstâncias utiliza essas línguas.</p> <p>– <b>Atividade 3 (A3)</b></p> <p>Já usou as suas competências comunicativas em comunicação intercultural? Dê detalhes sobre essa experiência.</p>	<p>na descrição do seu repertório linguístico;</p> <p>(iii.) identificar as línguas que o sujeito utiliza no dia-a-dia;</p> <p>(iv.) conhecer as experiências interculturais do sujeito que o levaram a mobilizar as suas competências comunicativas.</p>	<p>de aprendizagem) e da utilização destas quer no quotidiano, quer em contextos interculturais (línguas utilizadas e respetivo contexto de uso).</p>
<p><b>Grupo 3 (G3):</b></p> <p>– <b>Questão 1 (Q1)</b></p> <p>Qual é a língua mais bonita que já ouviu? E a mais feia?</p> <p>– <b>Questão 2 (Q2)</b></p> <p>Qual é (ou quais são) a(s) língua(s) mais importante(s) no mundo? E a(s) menos importante(s)?</p> <p>– <b>Questão 3 (Q3)</b></p> <p>Gosta de aprender línguas?</p> <p>– <b>Questão 4 (Q4)</b></p> <p>Que línguas gostaria de aprender?</p> <p>– <b>Questão 5 (Q5)</b></p> <p>Qual é a língua mais difícil de aprender (ou as línguas mais difíceis)?</p> <p>– <b>Questão 6 (Q6)</b></p> <p>Qual é a melhor forma para</p>	<p>(i.) Conhecer algumas representações em relação às línguas, através da identificação de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a língua mais bonita e a mais feia;</li> <li>– a(s) língua(s) mais importante(s) e a(s) menos importante(s) no mundo;</li> <li>– a língua mais difícil de aprender (ou as mais difíceis).</li> </ul> <p>(ii.) saber se o sujeito gosta de aprender línguas;</p> <p>(iii.) identificar as línguas que este gostaria de aprender;</p> <p>(iv.) conhecer algumas estratégias que o sujeito considera ser as melhores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Representações sobre as línguas tendo em consideração os seguintes critérios: “a língua mais bonita vs. a mais feia”; “a mais importante vs. a menos importante”; “a mais difícil de aprender”;</li> <li>– informação sobre se o sujeito gosta de aprender línguas, que línguas gostaria de aprender e a sua opinião sobre a melhor forma para aprender línguas estrangeiras.</li> </ul>

aprender línguas estrangeiras?	para aprender línguas estrangeiras.	
--------------------------------	-------------------------------------	--

Tabela 2: Descrição dos dados da Biografia Linguística

Atividades do Dossier (D) <sup>2</sup>	Objetivos de investigação específicos	Descrição dos dados recolhidos
<p><b>Série de atividades nº 1 (SA1):</b></p> <p>– <b>Atividade 1 (A1)</b></p> <p>Para além de Portugal, já visitou algum dos seguintes países: Alemanha, Canadá, China, França, Hungria, Irlanda, Polónia, Roménia, Espanha, USA e México? Em caso afirmativo, qual/ quais?</p> <p><b>a)</b> Como descreve essa experiência? Quais são as melhores e as piores memórias que possui sobre esse(s) país(es)?</p> <p><b>b)</b> A língua foi um obstáculo para a comunicação? Porquê/ por que não?</p> <p>– <b>Atividade 2 (A2)</b></p> <p>Em grupo faça uma pesquisa na Internet sobre um desses países e realize a sua apresentação usando o programa <i>Microsoft Office PowerPoint</i>.</p>	<p>(i.) Conhecer as experiências interculturais e linguísticas realizadas em países identificados como pertencentes a um espaço comum de mobilidade do grupo <i>Kirchhoff Automotive</i>;</p> <p>(ii.) perceber se existiu algum contacto com as comunidades linguísticas e culturais nos países em estudo;</p> <p>(iii.) recolher representações sobre as línguas e sobre o “outro”;</p> <p>(iv.) proporcionar um contacto virtual sobre os países em estudo, favorecendo a curiosidade sobre estes.</p>	<p>– Informação acerca dos países visitados pelo sujeito;</p> <p>– descrição da experiência associada àquela visita considerando as melhores e as piores memórias, assim como o testemunho sobre a dificuldade (ou não) ao nível da comunicação;</p> <p>– informação recolhida sobre estes países, proporcionada por uma pesquisa na Internet.</p>
<p><b>Série de atividades nº 2 (SA2):</b></p> <p>– <b>Atividade 1 (A1)</b></p> <p>Irá ouvir algumas pessoas a falar em alemão; chinês mandarim; espanhol; francês; húngaro; inglês; irlandês; polaco; português e romeno. Identifique a língua que está a ser reproduzida e depois escreva um adjetivo (que</p>	<p>(i.) Conhecer as representações dos formandos em relação às línguas oficiais dos países em estudo, através da identificação de adjetivos ao serviço da sua caracterização;</p> <p>(ii.) perceber que línguas são caracterizadas de forma positiva, neutra ou negativa;</p>	<p>– Representação sobre as línguas em estudo, a partir de adjetivos considerados positivos, neutros ou negativos pelo sujeito;</p> <p>– identificação da língua preferida e da que não o é;</p> <p>– informação, recolhida a partir de uma pesquisa na</p>

<sup>2</sup> Traduzido e adaptado do original

<p>considere positivo, neutro ou negativo) para caracterizar essa língua.</p> <p>– <b>Atividade 2 (A2)</b></p> <p>Das línguas mencionadas qual é a sua favorita? E qual é a que menos gosta?</p> <p>– <b>Atividade 3 (A3)</b></p> <p>Encontre alguma informação sobre estas línguas no <i>site</i>: <a href="http://www.bbc.co.uk/languages/guide/languages.shtml">http://www.bbc.co.uk/languages/guide/languages.shtml</a> (<i>site</i> meramente exemplificativo, podendo a pesquisa ser alargada a outros).</p> <p>Atente especialmente nas línguas que caracterizou de forma negativa. Refira depois o que aprendeu de mais interessante.</p>	<p>(ii.) distinguir as línguas favoritas das que não são preferidas;</p> <p>(iii.) proporcionar uma recolha de informação sobre as línguas alvo de caracterização.</p>	<p>Internet, acerca de algumas línguas previamente caracterizadas.</p>
<p><b>Série de atividades nº 3 (SA3):</b></p> <p>– <b>Atividade 1 (A1)</b></p> <p>Leia e complete a entrevista com possíveis questões realizadas ao entrevistado (Andy Klom).</p> <p>– <b>Atividade 2 (A2)</b></p> <p>Realize uma entrevista semelhante com o seu colega, alternando os papéis de entrevistador e entrevistado.</p>	<p>(i.) Recolher novas informações e/ ou validar as anteriormente recolhidas sobre o perfil linguístico do sujeito;</p> <p>(ii.) entender qual é o papel das línguas na vida do sujeito e quais são as línguas que adquirem um maior relevo;</p> <p>(iii.) perceber que importância é concedida à aprendizagem de línguas.</p>	<p>– Identificação das línguas que constituem o repertório linguístico do formando, do papel destas para a sua vida (com destaque para as que adquirem um maior relevo) e da importância que este concede à aprendizagem de línguas.</p>
<p><b>Série de atividades nº 4 (SA4)</b></p> <p>– <b>Atividade 1 (A1)</b></p> <p>Leia os seguintes excertos retirados de um <i>chat</i> (<a href="http://www.ted.com/conversations/4770/is_our_destiny_to_be_one_world.html">http://www.ted.com/conversations/4770/is_our_destiny_to_be_one_world.html</a>) sobre a possibilidade de o mundo ser constituído por apenas uma língua.</p>	<p>(i.) Perceber qual a importância atribuída pelo sujeito à diversidade linguística e se este equaciona a sua possível extinção;</p> <p>(ii.) recolher representações sobre as línguas, em especial sobre as LM e sobre o inglês.</p>	<p>– Opinião acerca da possibilidade de existir apenas uma língua no mundo, atendendo às suas vantagens e/ ou às suas desvantagens;</p> <p>– argumentos apresentados em grupo-turma a favor e contra o referido.</p>

<p>– <b>Atividade 2 (A2)</b></p> <p>Qual é a sua opinião acerca deste assunto? Responda às questões retiradas do <i>chat</i> – referido anteriormente, <i>Estamos a caminhar para um mundo com uma língua comum? Se assim é, acredita que isso acontecerá naturalmente? Este facto poderá desenvolver a cooperação internacional e promover um melhor entendimento entre os países? Por outro lado, o que isto significará para as culturas do Homem e para as civilizações?</i></p> <p>– <b>Atividade 3 (A3)</b></p> <p>Debata este tópico em grupo-turma, partindo da questão: “O nosso destino é ter um mundo constituído por apenas uma língua?”. Liste alguns argumentos para sustentar a sua opinião. Depois escreva todos os argumentos no final.</p>		
<p><b>Série de atividades nº 5 (SA5):</b></p> <p>– <b>Atividade 1 (A1)</b></p> <p>Responda em grupo (de 2 ou de 3 formandos) às seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acha que é benéfico para uma empresa ter trabalhadores competentes em várias línguas?</li> <li>- Acha que a metáfora da Torre de Babel pode ser uma consequência real para qualquer empresa se não tiver pessoal com competências em línguas estrangeiras?</li> </ul>	<p>(i.) Perceber em que medida o conhecimento diversificado de línguas é importante no contexto empresarial;</p> <p>(ii.) conhecer as representações dos sujeitos sobre a importância da aprendizagem de línguas para o setor empresarial.</p>	<p>– Argumentos, apresentados em grupo, sobre a importância das línguas e da sua aprendizagem para o meio empresarial.</p>

<p><b>Série de atividades nº 6 (SA6):</b></p> <p>– <b>Atividade 1 (A1)</b></p> <p>Leia atentamente as seguintes frases: “Uma língua diferente é uma visão diferente sobre a vida” (Frederico Fellini); “If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart” (Nelson Mandela)”, etc. – consultar as restantes no original.</p> <p>Em grupo realize um <i>poster</i> com as vantagens que estão associadas à aprendizagem de línguas. Depois escolha uma das frases anteriores que melhor se adequa à opinião do grupo.</p>	<p>(i.) Perceber em que medida o conhecimento diversificado de línguas é importante para os sujeitos;</p> <p>(ii.) conhecer as representações dos formandos sobre a importância da aprendizagem de línguas.</p>	<p>– Razões, apresentadas em grupo, para aprender línguas.</p>
<p><b>Série de atividades nº 7 (SA7):</b></p> <p>– <b>Atividade 1 (A1)</b></p> <p>Imagine que era responsável por treinar um grupo de trabalhadores que iria, pela primeira vez, a um dos países onde o grupo <i>Kirchhoff Automotive</i> tem as suas instalações de produção (Alemanha, Canadá, China, França, Hungria, Irlanda, Polónia, Portugal, Roménia, Espanha, USA e México). Prepare uma apresentação oral (devendo no final entregar uma versão por escrito) sobre um destes países, referindo-se: a) aos objetivos da empresa, regras de cumprimento, princípios guia e competências; b) à localização da(s) instalação(ões) e data de</p>	<p>(i.) Usar a língua inglesa ao serviço de novas experiências linguísticas, fomentando a curiosidade e o conhecimento sobre o “outro” e sobre o seu contexto socio-empresarial.</p>	<p>– Representações sobre as práticas de trabalho/negócios nos países em estudo;</p> <p>– exemplos de frases consideradas úteis, pelo sujeito, na língua oficial dos países em estudo.</p>

fundação; c) às práticas de trabalho/ negócios do país com uma lista do que se pode fazer e do que não se pode fazer; d) a algumas frases úteis na língua oficial do país escolhido.		
--	--	--

Tabela 3: Descrição dos dados do Dossier

Atividades da Avaliação (AV) <sup>3</sup>	Objetivos de investigação específicos	Descrição dos dados recolhidos
<p>– Avaliação das seguintes componentes, pelos formandos:</p> <p><b>1. Porfolio:</b>  <i>“Eu gostei de...”; “Eu não gostei de...”; “Nestas atividades aprendi...”; “No entanto, gostava de ter aprendido...”</i></p> <p><b>2. Formação de Inglês:</b>  <i>Aspectos positivos e aspectos negativos.</i></p> <p><b>3. Línguas:</b></p> <p><b>3.1.</b> <i>Identifique um adjetivo para caracterizar as línguas oficiais dos países onde o grupo Kirchhoff Automotive tem as suas instalações de produção.</i></p> <p><b>3.2.</b> <i>Das línguas mencionadas, quais são as que gostaria de aprender?</i></p> <p><b>3.3.</b> <i>Que vantagens estão associadas a essa aprendizagem?</i></p> <p><b>3.4.</b> <i>Pretende continuar a aprender línguas?</i></p> <p><b>3.5.</b> <i>Era capaz de abdicar</i></p>	<p>(i.) Recolher opiniões sobre as propostas de atividades subjacentes à elaboração do PL;</p> <p>(ii.) perceber quais são os aspetos positivos e os aspetos negativos da formação de inglês na ótica do sujeito;</p> <p>(iii.) identificar mudanças decorrentes da nossa intervenção;</p> <p>(iv.) recolher representações sobre as línguas;</p> <p>(v.) conhecer as línguas que podem ser alvo de eventuais aprendizagens futuras e os motivos associados a esta aprendizagem;</p> <p>(vi.) perceber se existe uma intenção real de continuar a aprender línguas;</p> <p>(vii.) compreender o valor atribuído à LM face à possibilidade de esta poder ser prescindida de forma voluntária;</p> <p>(viii.) entender se o inglês é visto como uma ameaça para as restantes língua.</p>	<p>– Opinião pessoal do sujeito sobre as atividades realizadas, que culminaram com a construção do PL;</p> <p>– autoavaliação das aprendizagens realizadas e referência a outras aprendizagens que poderiam ter ocorrido;</p> <p>– projeção de aprendizagens futuras;</p> <p>– representação sobre as línguas e sobre a importância da sua aprendizagem;</p> <p>– tomada de posição face à possibilidade de abdicar da sua LM;</p> <p>– opinião sobre se o inglês constitui uma ameaça para a diversidade linguística.</p>

<sup>3</sup> Traduzido e adaptado do original

da sua língua materna em prol de uma língua comum? <b>3.6.</b> Acha que o Inglês é uma ameaça à existência das restantes línguas? Justifique.		
---	--	--

**Tabela 4: Descrição dos dados da Avaliação**

Com esta apresentação, foi nossa intenção não só tornar claro o nosso *corpus*, como também dar conta da sua extensão. Porém, como o nosso estudo de investigação está sujeito a limitações temporais, como qualquer outro desta natureza, não analisaremos todos os dados de que dispomos. Assim, por uma questão de método, sintetizamos agora as secções do PL e respetivas atividades/ questões que nos proporcionaram a recolha de dados que fizeram parte da nossa análise:

- BL, grupo 1, atividade 1 (BL-G1-A1)
- BL, grupo 2, atividade 1, 1.1, 1.2, 2 e 3 (BL-G2-A1, A1.1, A1.2, A2 e A3)
- BL, grupo 3, questões 1, 2, 3, 4, 5 e 6 (BL-G3-Q1, Q2, Q3, Q4, Q5 e Q6)
- Dossier, série de atividades 1, atividade 1 (D-SA1-A1)
- Dossier série de atividades 2, atividade 1, 2 e 3 (D-SA2-A1, A2 e A3)
- Dossier, série de atividades 3, atividade 2 (D-SA3-A2)
- Dossier, série de atividades 4, atividade 2 (D-SA4-A2)
- Dossier, série de atividades 5, atividade 1 (D-SA5-A1)
- Avaliação, questões 3.2., 3.3., 3.4., 3.5. e 3.6. (AV-Q3.2., Q3.3., Q3.4., Q3.5. e Q3.6.)

Posto isto, a análise dos dados foi organizada tendo em consideração duas dimensões do conceito de Cultura Linguística abordado por Simões (2006) – também referido por autores como Schiffman (1996), Candelier, Oomen-Welke, & Perregaux (2004) e Feytor Pinto (1998). Referimo-nos às dimensões das práticas do sujeito e imagética/ representacional.

No nosso estudo, a **dimensão das práticas do sujeito** relaciona-se com o conhecimento que o sujeito tem sobre si enquanto sujeito plurilingue, capaz de refletir sobre si e sobre as suas experiências linguísticas e culturais. Nesta dimensão também incluímos as expectativas relativamente à continuação da aprendizagem linguística e das



línguas que poderão fazer parte desses projetos, bem como as estratégias de aprendizagem que podem ser mobilizadas para esse efeito. Quanto à **dimensão imagética/ representacional**, esta diz respeito às imagens/ representações que circulam entre os agentes sociais sobre as línguas e/ ou sobre as suas comunidades linguísticas e culturais e que se refletem nos discursos dos sujeitos.

Os dados que resultaram da BL-G3-Q1, Q2 e Q5 e do D-SA2-A1 serão alvo de uma análise estatística descritiva (Quivy & Campenhoudt, 2008; Sampieri et al., 2006; Silvestre, 2007), sendo apresentados sob a forma de tabela de distribuição de frequências e integrados na análise dos restantes dados.

Os restantes dados serão analisados através da técnica de análise narrativa (Demazière & Dubar, 2009; Punch, 1998), pressupondo “a exploração não só do que é dito, mas também de como é dito. Olha[ndo]-se para o conteúdo e para a forma” (Galvão, 2005, p. 335), procuraremos interpretar significados (Smith, 2000) numa perspetiva holística de construção do conhecimento. Para o efeito, organizá-los-emos tendo em consideração as seguintes categorias de análise (ver anexo 3) que agora apresentamos, ao mesmo tempo que aludimos à estrutura que orientou a nossa análise.

Dimensões	Análise narrativa			Análise estatística descritiva
	Categorias	Subcategorias	Localização no PL	
Dimensão das práticas do sujeito	1. Consciencialização do “eu” enquanto sujeito plurilingue	1.1. Sujeito capaz de refletir sobre a sua identidade	BL-G1-A1 BL-G2-A1, A1.2 e A2 D-SA3-A2	
		1.2. Sujeito detentor de um repertório plurilingue	BL-G1-A1 BL-G2-A1, A1.1, A1.2, A2 e A3 D-SA1-A1 D-SA3-A2	
		1.3. Sujeito conhecedor de estratégias de aprendizagem de línguas	BL-G2-A1.2 e A2 BL-G3-Q6 D-SA3-A2	

		1.4. Sujeito recetivo a alargar o seu repertório linguístico	BL-G2-A3 BL-G3-Q4 D-SA3-A2 AV-Q3.2., Q3.3. e Q3.4.	
Dimensão imagética/ representacional	<b>2. Representações sobre as línguas</b>	2.1. Características atribuídas às línguas	BL-G2-A1.2 e A2 BL-G3-Q1, Q2 e Q5 D-SA1-A1 D-SA2-A2 e A3 D-SA3-A2 D-SA4-A2 AV-Q3.6.	BL-G3-Q1, Q2 e Q5 D-SA2-A1
		2.2. A LM ao serviço da construção de uma identidade culturalmente distinta e partilhada	BL-G1-A1 BL-G2-A1, A1.2, A2 e A3 BL-G3-Q1 e Q2 D-SA1-A1 D-SA2-A2 D-SA3-A2 D-SA4-A2 AV-Q3.5. e Q3.6.	
		2.3. O inglês enquanto língua privilegiada	BL-G1-A1 BL-G2-A1, A1.2, A2 e A3 BL-G3-Q2 D-SA1-A1 D-SA3-A2 D-SA4-A2 AV-Q3.6.	
		2.4. A vitalidade das línguas	D-SA4-A2 AV-Q3.6.	
		2.5. As línguas ao serviço do desenvolvimento empresarial	D-SA5-A1	

**Tabela 5: Estrutura de análise**

As categorias que foram aqui delineadas surgiram a partir das leituras que sustentam o nosso enquadramento teórico e dos dados analisados que apresentaremos no capítulo seguinte.

Particularmente a análise de textos autobiográficos, ricos em descrições sobre o “eu”, convida-nos a refletir sobre o protagonista que partilha o seu mundo pessoal, sendo este ao mesmo tempo o narrador e o autor da sua história. É este protagonista/ narrador/ autor e este mundo que iremos abordar, esperando ser fiéis aos testemunhos

narrados, sem adulterar a sua veracidade (Abrahão, 2003; Galvão, 2005; Riessman, 2001) e sem lhes tirar o protagonismo que merecem. Para o efeito, sempre que possível mobilizaremos os enunciados produzidos, usando a designação “S” (S1-S15) para identificar o sujeito autor dos mesmos. Também usaremos a designação “G” (grupo) quando estes enunciados disserem respeito a um grupo em particular (G1-G5) (cf. D-SA5-A1).



## CAPÍTULO 3 – A ANÁLISE DE DADOS

### Introdução

Neste capítulo apresentamos a análise de dados tendo em consideração as dimensões das práticas do sujeito e imagética/ representacional, as categorias de análise definidas e tendo por base os procedimentos referidos no capítulo anterior. Sempre que necessário, as nossas afirmações serão sustentadas com excertos selecionados a partir das produções narrativas dos sujeitos provenientes dos seus PL.

Concluída a discussão dos dados, finalizamos com uma síntese no sentido de realçar as principais conclusões resultantes desta análise.

### 3.1. Dimensão das práticas do sujeito

#### 1. CONSCIENCIALIZAÇÃO DO “EU” ENQUANTO SUJEITO PLURILINGUE

##### 1.1. *Sujeito capaz de refletir sobre a sua identidade*

As narrativas que aqui analisamos e que se inscrevem numa lógica temporal tridimensional (Ricoeur, 1983-1985) permitem-nos testemunhar a existência de um grupo composto por diferentes vozes, que se reconhece enquanto equipa, mas que se distingue individualmente pelo que foi, pelo que é e pelo que quer ser. Particularmente, ao longo destas narrativas, os sujeitos mostram ser capazes de refletir sobre a sua identidade, subentendendo-se muitas vezes a presença de um “eu” plural (Molinié, 2009) e/ ou de um interlocutor/ leitor no seu discurso (*Interesting things about me? Not so sure – S4; Hello! [...] I know what you guys think about our language – S6*), implicando-o, assim, na construção da sua identidade.

Provenientes de percursos escolares diferentes, com habilitações escolares ao nível do 9º ou 12º ano, estes sujeitos partilham algumas semelhanças, como o facto de serem adultos jovens, com idades compreendidas entre os 18 e os 38 anos, do género masculino, residentes no distrito de Aveiro, de nacionalidade portuguesa. No entanto, sabemos que um deles nasceu na Venezuela e que, no momento, se encontra a residir em Portugal (*I am 27 years old and was born in Venezuela./ I live in Murtosa – S5*),

acumulando certamente a dupla nacionalidade, embora não o tenha referido. Este sujeito é o único que tem duas LM: o português e o espanhol (*I speak fluently Portuguese and Spanish because they are my mother tongues* – S5).

À exceção do sujeito anterior, os restantes apenas têm uma LM, o português, que nos seus discursos surge entendida como um legado nacional (*My nationality is Portuguese and in my country we speak Portuguese* – S2), circunscrito a um espaço territorial. Ao mesmo tempo, é percebida como um objeto partilhado e inerente aos sujeitos que nascem e/ ou vivem naquele espaço (*I was born in Portugal and I still live in Portugal as well, so my native language is Portuguese* – S4), constituindo-se como um elemento vital para a afirmação de identidades (*I am Portuguese and my native language is Portuguese* – S3; (...) *our language* – S6). Porém, verificámos que um sujeito (S10) em nenhum momento do seu PL se refere à sua LM, apesar de se identificar como português (*I am Portuguese* – S10) e de afirmar que a língua portuguesa é a única que fala fluentemente (*I speak Portuguese and some words in English. (...) I speak Portuguese fluently* – S10).

No primeiro texto de natureza biográfica (BL-G1-A1), alguns sujeitos referem-se a determinadas LE que fazem parte do seu repertório linguístico. Desta forma, estas parecem protagonizar experiências relevantes para a afirmação do “eu”: *My native language is Portuguese, but I speak easily other languages like English, French or Spanish* – S9; *I studied till 9th grade and I chose English as a second language subject at school* – S12. Todavia, estas aqui adquirem um destaque menor face às LM, evidenciando-se posteriormente ao longo das próximas análises.

No que se refere ao estilo e à linguagem, ao longo destes textos encontramos inevitavelmente a repetição constante do pronome pessoal “I” ou do determinante possessivo “my”, de formas verbais na primeira pessoa e da utilização de verbos como: ser, estar, gostar, ter, amar, detestar, etc., que nos reenviam para o universo pessoal do “eu”. Muitas vezes, este é enunciado a partir de enumerações, algumas reforçadas com pontuação expressiva, como se comprova ao longo deste enunciado: *I hate waking up earlier; I like a good plate of food, but I hate red fish; I like to ride, but I don’t like to read*

*and boring people; I like humility, but I hate lies; I love to laugh, I like peace and love... I love freedom! – S9.*

Por outro lado, verifica-se pontualmente a referência explícita ao “nós” (*we speak Portuguese – S2*) e ao “tu” (*I know what you guys think about our language, but it is not complicated as it seems – S6*), transformando esta narração num diálogo realizado entre um locutor (narrador), que se identifica com uma comunidade linguística e cultural, e entre um perlocutor (leitor), que desempenha ou um papel inerente (“we”/ “our language”), ou externo (“you”) a essa comunidade. Independentemente, este parece ser fundamental na construção de um “eu” singular, porque é diferente do “outro”, mas ao mesmo tempo plural, porque se constrói a partir deste contacto, refletindo (e alimentando) em si a imagem que o outro tem sobre o seu “eu” e sobre os elementos que o identificam (*it is not complicated as it seems – S6*).

Em alguns casos, assistimos a uma caracterização direta do narrador, por intermédio de adjetivos qualificativos: *I am a very calm person – S2; I am a boring person, not interesting at all – S4; I am a friendly and funny person – S14*. No entanto, a sua personalidade destaca-se, especialmente, ao longo da descrição de atividades que gosta de realizar (e.g. *I like to go out [...] with my friends, [...] with my family and my girlfriend – S2; I like to practise sports like running, playing football, swimming, cycling, among others – S7*), ou quando dá a sua opinião sobre assuntos do quotidiano (*movies are becoming worse, and I like good movies – S4*) e, ainda, quando revela alguns dos seus gostos (*I love having my hands dirty and my clothes full of oil! It is my world!!! – S3; I do not like to read and also it annoys me to do the same things – S15*).

Estas narrativas privilegiam a descrição de ações relativas ao presente, sendo que algumas são de tal forma pormenorizadas que possibilitam a sua visualização: *I love having my hands dirty and my clothes full of oil! (...) I also enjoy the fresh air and to go near the river to hear the sound of water hitting the rocks – S3*. Outras permitem a contextualização social e histórica subjacente aos discursos narrativos, nomeadamente, referentes ao estilo de vida dos sujeitos. Em concreto, aqui encontramos referências a uma sociedade comumente associada ao consumismo e marcada por uma conjuntura económica desfavorável: *My favourite hobby is going to the cinema with my wife, but*

*with this economic crisis we usually stay at home – S5; going out with my “boys” to the café – S9; My favourite hobby is going out at night with friends (...). I don’t like to stay at home, I like to enjoy the day to the maximum – S10; I visit some new countries and cities – S11.*

Também é possível encontrar nestas narrativas marcas do passado (*when I was 16 years I worked with aluminium as a metalsmith during three years, and then I was called for the military service – S8*) e do futuro (*I am currently taking this course to be a toolmaker – S3*), apesar de não se verificarem tão frequentemente como as do presente. Não obstante, parece-nos que estas dimensões temporais, aos nos proporcionar um vislumbre sobre o percurso de vida dos sujeitos, nos permitem assistir à sua (re)construção e ao seu desenvolvimento e, por conseguinte, à redefinição de identidades (Carvalho, 2003; Oliveira, 2011; Riemann & Schutze, 1991).

Em jeito de conclusão, a partir desta análise, consideramos que a narração suscitada em torno do “eu” permitiu que o sujeito refletisse sobre a sua identidade, enquanto sujeito singular/ plural, detentor de experiências, opiniões, interesses e desejos. Por outro lado, ao facultar a construção de uma personagem narrativa, deu lugar a uma possível reformulação do “eu” e, por consequência, do seu percurso de vida (Carvalho, 2007), através de uma ressignificação dos factos vividos, que adquiriram um novo sentido pela voz do narrador (Riessman, 2005). Essencialmente, esta narração possibilitou que o sujeito, ao olhar para si, se conhecesse e se desse a conhecer, implicando o “outro” na produção do seu discurso, na manutenção da sua identidade e na construção de um conhecimento partilhado sobre o mundo composto por diferentes vozes e culturas (Santos, 1995).

### **1.2. Sujeito detentor de um repertório plurilingue**

O PL constituiu-se um excelente meio para recolher informação sobre as diferentes línguas que compõem o repertório linguístico dos sujeitos, o nível de proficiência comunicativa na maior parte delas, os contextos que originaram esta aprendizagem e os motivos a ela associados.



Como pudemos ver na análise anterior, todos os sujeitos partilham de uma LM comum, o português, mas um deles tem ainda o espanhol como LM. Partindo desta circunstância e atendendo às restantes línguas que compõem os repertórios linguísticos, contabilizámos as seguintes: alemão, árabe marroquino, espanhol, francês, inglês, italiano, lituano e português. Contudo, algumas delas fazem parte do repertório de uma minoria, conforme se observa na tabela seguinte:

<b>Línguas:</b>	<b>Nº de sujeitos:</b>
Alemão	1
Árabe Marroquino	1
Espanhol	13
Francês	10
Inglês	15
Italiano	1
Lituano	1
Português	15

**Tabela 6: Línguas que fazem parte do repertório linguístico dos formandos**

Como se pode verificar, o inglês e o português são comuns a todos os repertórios linguísticos. Em acréscimo, o francês e o espanhol fazem, também, parte da sua maioria.

De acordo com os dados acima apresentados, concluímos que o grupo apresenta um repertório diversificado, contudo, em termos individuais, essa diversidade não é tão expressiva. Conforme se constata, o alemão, o árabe marroquino, o italiano e o lituano surgem apenas com uma frequência. Daqui se depreende que a aprendizagem de línguas destes sujeitos tem sido dominada pelo padrão: português, inglês, francês e/ ou espanhol, certamente resultante da oferta de línguas existente no sistema de ensino/ formativo português e da consequente importância que os atores sociais lhes concedem.

Assinalamos que os dados apresentados foram recolhidos ao longo do PL, tendo sido consideradas, para o efeito, todas as evidências que nos direcionaram para a identificação das línguas que constituem os repertórios linguísticos. No entanto, chamamos a atenção para o facto de estas nem sempre terem sido referidas na sua totalidade quando os sujeitos realizaram a avaliação das suas competências comunicativas, ou quando se referiram aos seus contextos de aprendizagem. Assim,

verifica-se uma omissão de algumas línguas, em alguns momentos subjacentes à elaboração do seu PL, que daremos conta a seguir.

Relativamente ao nível de proficiência que os sujeitos afirmam ter nas línguas que constituem o seu repertório, conforme referido, apenas pudemos recolher a avaliação às competências comunicativas nas línguas que apresentamos na tabela seguinte. Note-se que aqueles tiveram em consideração os níveis de proficiência do *QECRL* (Conselho da Europa, 2001) para proceder a esta avaliação, tendo tomado previamente conhecimento sobre eles.

Sujeitos	Línguas	Competências				
		Compreensão		Oralidade		Escrita
		Audição	Leitura	Interação verbal	Produção oral	Escrita
<b>S1</b>	Inglês Espanhol Português	B1	B1	A2	A2	A2
		B2	B2	B2	B2	B2
		C2	C2	C2	C2	C2
<b>S2</b>	Inglês Francês Português	B1	B1	A2	A2	A2
		A2	A2	A2	A2	A2
		C2	C2	C1	C1	C1
<b>S3</b>	Inglês Português	A1	B1	A1	A1	A1
		C1	B2	C1	C1	B1
<b>S4</b>	Português Inglês Espanhol Francês	C2	C2	C2	C2	C2
		C1	C1	B2	B1	C1
		B1	A2	A2	A2	A2
		A1	A1	A1	A1	A1
<b>S5</b>	Português Espanhol Inglês	C1	B2	C1	C1	C1
		B2	B1	B2	B2	B1
		A2	A1	A1	A1	A1
<b>S6</b>	Inglês Francês	B1	B2	A2	B1	B2
		A2	A2	A2	A1	A2
<b>S7</b>	Inglês Francês Espanhol Italiano	B1	C1	B1	B1	C1
		A2	A2	A1	A1	B2
		B2	B2	A2	A2	A2
		A1	A1	A1	A1	A1
<b>S8</b>	Português Inglês Espanhol	C2	B2	B2	B2	C1
		A1	A1	A1	A1	A1
		A1	A1	A1	A1	A1
<b>S9</b>	Português Inglês Francês	C2	C2	C2	C2	C2
		C1	C1	B2	C1	C1
		B1	B2	A2	A2	A2
<b>S10</b>	Inglês Francês	A2	B1	A1	A2	A2
		A1	A2	A1	A1	A2

<b>S11</b>	Inglês	B2	B1	B2	B1	A2
	Francês	B2	B1	B2	A2	A2
	Espanhol	B2	B1	B1	A2	A1
	Lituano	A1	A1	A1	A1	A1
	Árabe Marroquino	A1	A1	A1	A1	A1
<b>S12</b>	Inglês	B2	B2	B1	B1	B1
	Espanhol	B2	B2	B1	A2	A1
	Português	C1	C1	C2	B2	B2
<b>S13</b>	Português	C2	C2	C2	C2	C2
	Inglês	B2	B2	B1	B1	B1
	Francês	A1	A1	B1	A1	A2
<b>S14</b>	Português	C2	C2	C2	C2	C2
	Inglês	B1	B2	B2	B2	C1
	Francês	A2	B1	A2	A2	A2
	Espanhol	B2	B2	B2	B2	B2
<b>S15</b>	Inglês	A1	A1	A1	A1	A1
	Francês	A1	A1	A1	A1	A1
	Espanhol	A1	A1	A1	A1	A1

**Tabela 7: Avaliação de competências comunicativas em línguas**

De acordo com o referido, verificou-se que três línguas não foram declaradas por alguns sujeitos (S2, S6, S7, S9, S10, S11, S13 e S15), aquando da avaliação das suas competências comunicativas, ou seja, o alemão (S2), o espanhol (S2, S6, S9 e S13) e o português (S6, S7, S10, S11 e S15).

Eventualmente, o facto de os sujeitos identificados anteriormente não terem procedido à avaliação das competências comunicativas, em algumas línguas que fazem parte do seu repertório, poderá indicar quer uma auto-desvalorização das suas competências, quer uma não consciência de si enquanto falante e locutor nessas línguas. Na nossa opinião, acreditamos que a sua não referência se deve ao facto de estas poderem surgir, por um lado, associadas a contextos informais de aprendizagem e/ ou de utilização – em alguns casos pontuais – (*I don't remember very well because I don't practise. [...] I use them when I need to go abroad or when I speak with some friends – S2; I can also speak [...] a little of Spanish [...] just for my own amusement – S9*) e, por outro lado, no caso do português, na qualidade de LM, poderá ser entendida, de uma forma inocente, como uma competência inata ou um dado adquirido por razões associadas ao local de nascimento ou de residência (*In my country, people speak in Portuguese because it is the official language./ There is no reason. I've learned because it's the language of my country./ I use Portuguese because I need to communicate in my county – S6; I only speak*

*Portuguese fluently. I was born in Portugal and I grew up speaking only Portuguese – S7; I speak Portuguese because it is my mother tongue – S15).*

Os dados apresentados na tabela anterior revelam que os repertórios linguísticos são compostos por duas ou mais línguas, com diferentes domínios, que diferem de língua para língua e de sujeito para sujeito. Não obstante, observam-se algumas semelhanças nos seus repertórios, ao nível das línguas que os compõem – verificando-se o padrão inglês, português, espanhol e/ ou francês, conforme mencionado – e ao nível da avaliação realizada nas diferentes competências enunciadas na tabela. A título de exemplo vejam-se dois casos: i.) a autoavaliação realizada na língua inglesa é igual no S1 e no S2 (B1/ B1/ A2/ A2/ A2); ii.) a autoavaliação realizada pelo S15 é igual em todas as competências quer para o inglês, quer para o francês, quer para o espanhol.

Sobre o anterior, consideramos que a semelhança que se verifica entre repertórios pode levar a avaliações próximas ou iguais. Porém, a informação apresentada pelo S15, no segundo exemplo, poderá ser questionável. Na nossa opinião ou, de facto, estamos na presença de um sujeito com o mesmo desempenho (A1) nas competências mencionadas e nas diferentes línguas que compõem o seu repertório; ou se trata de um sujeito que não demonstra/ não tem plena consciência das suas reais competências, sugerindo um certo distanciamento face a estas; ou, por outro lado, não se avaliou corretamente por não ter compreendido os níveis do QECRL.

Durante a descrição do percurso de aprendizagem de línguas, os sujeitos referiram que esta teve lugar ou só em contexto formal (*English: At school until 9th grade – I started to learn five years ago – It was part of the training./ Spanish: At school – During the last three years – It was part of the training./ Portuguese: At school – all the time – It was part of the training – S1*), ou só em contexto informal (*Spanish: With people from other countries and with friends – During all my life – Because I wanted to learn to communicate – S11*), ou ainda em contexto formal e informal em simultâneo (*English: I learned English at school and on holidays. I also used to help English people with translations because they were spending their holidays where I lived – S12*).

Desta forma, após sistematização dos contextos referidos, apresentamos uma contextualização dessas aprendizagens na tabela subsequente (ver tabela 8). Note-se,

porém, que estes dados refletem, mais uma vez, a omissão de alguma informação, à semelhança do caso anterior (ver tabela 7). Assim, alertamos que os contextos de aprendizagem subjacentes ao português não são referidos pelos seguintes sujeitos: S7, S10, S11, S12 e S15 e, ao contrário do que verificámos sobre a avaliação nas competências comunicativas, o S6 já inclui a LM na descrição do seu percurso de aprendizagem (*Portuguese: I learned with my family and at school* – S6). Os restantes casos mantêm-se, i.e., omissão dos contextos de aprendizagem do alemão pelo S2 e dos contextos de aprendizagem do espanhol pelos S2, S6, S9 e S13.

Face ao exposto, como os sujeitos que acabámos de mencionar não referem os contextos de aprendizagem relativos a todas as línguas que fazem parte do seu repertório (que identificámos na tabela 6), logo só nos é possível uma apresentação incompleta sobre as línguas aprendidas e os respetivos contextos de aprendizagem. Assim se justifica a discrepância entre os dados apresentados na tabela 6 e os que agora aqui se seguem.

Línguas	Contexto de aprendizagem			Nº total de formandos
	Formal	Informal	Formal informal e	
Árabe Marroquino	0	1	0	1
Espanhol	2	7	0	9
Francês	6	0	4	10
Inglês	8	0	7	15
Italiano	0	1	0	1
Lituano	0	1	0	1
Português	3	0	7	10

Tabela 8: Línguas aprendidas e respetivos contextos de aprendizagem

Realçamos que o contexto formal é o que reúne, de acordo com os dados acima evidenciados, um maior número de aprendizagens e que nos reenvia para as que decorreram da frequência do ensino oficial português, ou de cursos de formação (e.g. *Since the 5th till 10th year at school and 100 hours in the training course at Kirchhoff* – S5). No entanto, o contexto informal (e.g. *by my own* – S2; *in my daily routine* – S3; *by playing online games* – S4; *on holidays* – S12; *in family, on the Internet* – S13) torna-se mais recetivo à aprendizagem diversificada de línguas. Portanto, aqui poderá existir uma maior probabilidade de a enriquecer e de a prolongar, uma vez que este contexto está

mais próximo do sujeito, proporcionando-lhe, muitas vezes, aprendizagens involuntárias, inconscientes e naturais.

Tendo em consideração esta diversidade de experiências linguísticas e de aprendizagem que integram o percurso de vida dos sujeitos (Thamin & Simon, 2009), que adquiriu uma maior visibilidade através do PL (Coste, Moore, & Zarate, 2009; Kohonen, 2000, 2003), também foi nossa intenção perceber se os sujeitos já tinham utilizado as suas competências comunicativas numa situação de interculturalidade.

Deste modo, embora conscientes das suas limitações e da possibilidade de serem melhoradas (*it didn't work very well [...] but I was young [...] I was still learning* – S4), os sujeitos referem que mobilizaram as suas competências comunicativas em algumas situações de interculturalidade, nomeadamente, na condição de turista (*I was on holidays in different countries* – S11) ou na presença deste (*Several times in Algarve I had to give some information to tourists* – S1), em missões humanitárias (*I have used in humanitarian missions in Lebanon and Kosovo* – S5), em contexto profissional (*I had a job in England* – S11) ou durante a realização de atividades que proporcionam o lazer e a interação com o “outro” (*when I am playing a game with gamers from all over the world* – S15).

Verificámos que três sujeitos (S3, S9 e S10) nunca o fizeram, contudo a informação fornecida por um deles (S10), no seu Dossier (SA1-A1), parece sugerir o contrário, face à descrição que faz das línguas portuguesa e espanhola acerca da sua estada em Espanha: *Portuguese is identical to Spanish, although some words are different* (S10), levando-nos a concluir que eventualmente terá participado/ ou assistido a diálogos nesta língua na condição de turista.

Os motivos que levaram (ou ainda incitam) os sujeitos a aprender línguas são de diferente índole e comuns à sua maioria, podendo estar associados a imagens que circulam sobre elas (*Because it is a worldwide spoken language* – S6; *Because it is very important* – S8), a atividades que proporcionam o lazer (*To surf on the Internet* – S14), ou ao desenvolvimento da sua identidade (*Because it is my mother tongue and the official language* – S2; *I am Portuguese [...] I was born in Venezuela* – S5). Estes motivos podem ainda ser de carácter comunicativo (*to facilitate communication* – S12), escolar/ formativo (*Because it is part of the school or training program* – S5), instrumental (*to handle some*

*equipment* – S1), pessoal (*I wanted to learn* – S2; *It was my choice* – S9), ou profissional (*to work* – S1).

Perante estas evidências, concluímos que a reflexão encetada em torno da biografia linguística do “eu” possibilitou a consciência do seu percurso linguístico e respetiva avaliação, testemunhando-se, assim, a existência de repertórios plurais e diversificados (Castellotti & Moore, 2004). Graças a esta narrativa pudemos observar que estes sujeitos não só possuem um repertório diversificado e rico em experiências linguísticas, como também um repertório *desequilibrado, imperfeito e dinâmico*, sendo estas características comuns aos plurilingues (Beacco & Byram, 2007; Coste, Moore, & Zarate, 1997).

### **1.3. Sujeito conhecedor de estratégias de aprendizagem de línguas**

De forma a poderem continuar a desenvolver e a enriquecer os seus repertórios plurilingues, os sujeitos precisam de mobilizar um conjunto de estratégias de aprendizagem ao seu serviço (Andrade et al., 2003). Na verdade, os dados analisados permitiram-nos comprovar que os sujeitos não só conhecem estratégias de aprendizagem, como também as utilizam no seu dia-a-dia, rentabilizando-as para o alargamento dos seus repertórios.

Algumas das estratégias mencionadas facilitam o desenvolvimento de competências comunicativas, nomeadamente, a compreensão oral e/ ou escrita (*Reading articles* – S2; *when I don’t understand a word I look it up in a dictionary or on the Internet* – S2; *watching TV or going to the cinema* – S7; *listening to music and radio programs to improve oral comprehension* – S12) e a interação (*interact with English people* – S4; *interacting with people* – S6). Porém, não verificamos nenhum enunciado que remetesse explicitamente para a competência de escrita.

Por outro lado, os sujeitos também referem estratégias que podem ser usadas ao serviço da aprendizagem de línguas que não implicam unicamente o aperfeiçoamento de competências comunicativas, mas que proporcionam o desenvolvimento transversal de diferentes saberes, destacando-se aqui o saber-fazer e o saber-ser/ estar. Vejamos alguns exemplos: estar motivado (*be interested* – S1); realizar atividades lúdicas (*playing online*

*games – S4*); viajar ou viver num país estrangeiro (*Travelling or living in those countries – S7*); interagir com o “outro” (*interacting with people – S6*); e aprender mais sobre a língua (*learning more about the language and discovering new things about it – S10*).

Esta consciência sobre a existência de estratégias facilitadoras de aprendizagem permite que os sujeitos sejam os gestores das suas aprendizagens, capazes de as alargar e enriquecer de forma autónoma e contínua, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (Conselho da Europa, 2001).

#### **1.4. Sujeito recetivo a alargar o seu repertório linguístico**

De uma forma geral, os sujeitos reconhecem a importância das línguas na sua vida, pois estas facilitam quer a mobilidade, quer o cultivar de relações sociais, quer a comunicação entre pares (*I use them when I travel abroad – S2; In my life, languages are important to communicate with people – S5*). Elas parecem ser fundamentais para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural dos sujeitos (*to grow up personally and professionally – S7; they improve our culture – S14*). Em acréscimo, são entendidas como instrumentos que proporcionam o uso de novas tecnologias e o acesso a fontes de lazer (*to better understand new technologies – S5; to watch movies, play games and search on the Internet – S6; to work with the computer – S11*) e tornam a procura de conhecimento e de trabalho mais acessível (*with them it is easier to get new knowledge [...] and [...] to find a new job – S14*).

Posto isto, facilmente se compreende que os sujeitos formulem ao longo do seu PL intenções futuras de aprendizagem linguística (e.g. *I would like to learn Spanish, English and Italian – S3; Eu gostaria de aprender Mandarin – S11*). Note-se, no entanto, que só 12 mostram interesse em realizá-las de facto (*Sim. Aprender é viver – S12*), conforme se verifica nas produções narrativas que dizem respeito à Avaliação (cf. Q3.4.).

Relativamente às línguas que gostariam de aprender, numa primeira fase (BL-G3-Q4), os sujeitos referem-nas sem estarem restringidos a um grupo específico de línguas. Já numa segunda fase (AV-Q3.2.), selecionam as que desejariam aprender tendo por base as seguintes: alemão; chinês mandarim; espanhol; francês; húngaro; inglês; irlandês; polaco; português e romeno. Vejam-se as suas preferências nas tabelas 9 e 10:



Primeira fase (BL-G3-Q4)	
Língua	Frequência
Alemão	7
Chinês Mandarim	3
Espanhol	2
Francês	1
Holandês	1
Inglês	4
Italiano	4
Japonês	1
Português	1
Russo	1

**Tabela 9: Línguas que suscitam desejo de aprendizagem (1ª fase)**

Segunda fase (AV-Q3.2.)	
Língua	Frequência
Alemão	8
Chinês Mandarim	7
Espanhol	5
Francês	1
Inglês	2

**Tabela 10: Línguas que suscitam desejo de aprendizagem (2ª fase)**

De acordo com os dados apresentados, o alemão é sem dúvida a língua que mais suscita vontade de aprendizagem nos dois momentos. No primeiro, o inglês, o italiano e o chinês mandarim são também as mais referidas, embora numa proporção menor relativamente ao alemão. No segundo, o chinês mandarim adquire um maior destaque do que anteriormente, assim como o espanhol. Note-se, ainda, que as únicas línguas referidas neste momento (alemão, espanhol, chinês mandarim, francês, inglês) estão também presentes na primeira tabela.

A alusão às línguas anteriores pode estar associada ao facto de quatro delas serem objetos curriculares (alemão, espanhol, francês, inglês) no sistema de ensino português e, por isso mesmo, as mais presentes na vida dos sujeitos (e na sua memória), sem esquecer a importância que lhes é atribuída de forma geral pelos agentes sociais, especialmente na Europa (cf. pesquisa do Especial Eurobarómetro 386, levada a cabo pela Comissão Europeia, 2012). Quanto ao chinês mandarim, acreditamos que a sua referência surja devido ao destaque, relativamente recente, concedido a esta que tem vindo a ser especialmente visível nas relações comerciais.

Vejamos agora os motivos, apresentados pelos sujeitos na segunda fase (AV-Q3.3.), responsáveis pelo desejo de aprender estas línguas, salientando que se destacam os de ordem comunicativa, cultural e profissional:

Línguas	Motivos
Alemão	Para enriquecer o CV, sendo útil no quotidiano e no meio laboral (S2); para facilitar a comunicação para fins de lazer e/ ou profissionais (S4, S9, S13 e S14), mas especialmente <i>na vida profissional visto que a empresa Kirchhoff é alemã</i> (S7) e o seu conhecimento permite <i>comunicar melhor (...) com as (...) filiais alemãs</i> (S12), ou trabalhar noutras empresas da indústria automóvel (S10).
Chinês Mandarim	Por ser uma língua importante para o mercado de trabalho, possibilitando a abertura de <i>diversas portas</i> (S1); para facilitar a comunicação para fins de lazer e/ ou profissionais (S4, S9, S11, S13 e S15); para alargar os conhecimentos culturais sobre as comunidades falantes desta língua (F8).
Espanhol	Para facilitar a comunicação (S4) para fins de lazer ou profissionais (S9); para alargar os conhecimentos culturais sobre as comunidades falantes desta língua (S5 e S8); para permitir uma maior mobilidade sem estar constrangido com possíveis obstáculos comunicativos (S6).
Francês	Para facilitar a comunicação para fins de lazer ou profissionais (S9)
Inglês	Por ser entendida como <i>uma língua universal</i> (S3); para facilitar a comunicação para fins de lazer ou profissionais (S9).

**Tabela 11: Motivos associados à aprendizagem de línguas referidas**

À semelhança do que já se tem verificado, em especial, a aprendizagem das línguas que estão identificadas na tabela é considerada importante para a realização de atividades de lazer e para facilitar a comunicação. Por outro lado, alguns sujeitos ainda mostram vontade de as aprender para poderem conhecer melhor as suas comunidades falantes, especialmente no caso do chinês mandarim e do espanhol.

Particularmente, o alemão e o chinês são as línguas que adquirem uma maior importância, sendo percecionadas pelos sujeitos como “passaportes” para a entrada no meio laboral, especialmente o alemão por motivos inerentes à contextualização da presente formação, que se desenrolou em contexto empresarial, numa empresa cuja sede é alemã e direcionada para a indústria automóvel.

Por último, em referência aos dados apresentados, concluímos que as intenções de aprendizagem linguística recaem, sobretudo, em línguas que fazem parte do

repertório linguístico dos sujeitos, ou em línguas que eles consideram ser privilegiadas no meio social ou empresarial circundante. Desta forma, a prevalência destas parece diminuir a possibilidade de os sujeitos enriquecerem a sua experiência em línguas através de aprendizagens diversificadas (*I just know how to speak Portuguese, so for this reason I only speak to Portuguese people. However, I would like to be able to speak a little of English in the event of having to talk to someone whose language is not Portuguese – S3*). Este facto parece-nos particularmente importante, não só por causa das consequências nefastas que podem surgir advindas de uma homogeneização de padrões culturais (Breidbach, 2003; Coste, Moore, & Zarate, 1997), mas também porque esta hegemonia linguística pode ser responsável pela desvalorização da diversidade linguística e, consequentemente, poderá colocar em causa o repertório linguístico dos seus locutores e da identidade dos mesmos (Bretegnier, 2009).

### **3.2. Dimensão imagética/ representacional**

#### **2. REPRESENTAÇÕES SOBRE AS LÍNGUAS**

##### **2.1. Características atribuídas às línguas**

Sendo a circulação de imagens/ representações uma condição subjacente à atividade discursiva (Abdallah-Pretceille, 2006), procuraremos ao longo desta análise diagnosticar e descrever imagens sobre as línguas que se evidenciaram espontaneamente ao longo do PL, ou que surgiram por intermédio de questões/ atividades propostas por nós (BL-G3-Q1, Q2 e Q5; D-SA2-A1).

Embora seja comumente aceite que as línguas são fundamentais quer no contexto profissional, quer no contexto pessoal (*languages are like doors and each language you learn you open a door, not only for work but in your private life as well – S4*), algumas línguas têm uma maior importância na vida dos sujeitos, por aquilo que representam para eles e, por isso, são determinantes para o alargamento das suas experiências linguísticas e culturais (Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007; Araújo e Sá & Schmidt, 2008; Melo-Pfeifer & Pinho, 2009).

Atendendo às línguas que integram o repertório linguístico dos sujeitos, ao longo das suas produções narrativas, surgiram naturalmente imagens sobre o espanhol, o inglês e o português que nos remetem para a ideia de supremacia linguística, no caso do inglês (e.g. *o inglês é universal* – S3; *it is a worldwide spoken language* – S6; *[o] Inglês é sem dúvida uma das línguas mais importantes e utilizadas* – S9; *English will keep his position as the Universal Language* [sic] – S13), e para a proximidade entre o espanhol e o português (*Spanish is similar to Portuguese* – S8; *I didn't feel any obstacles or difficulty in language because Spanish language is very similar with Portuguese* – S7; *Portuguese is identical to Spanish* – S10).

Por outro lado, também foi possível identificar imagens sobre algumas línguas que não fazem parte do repertório dos sujeitos e que nos reenviam para a dificuldade que pode estar associada à sua aprendizagem, como se verifica pela descrição realizada sobre o chinês, descrito como confuso e de escrita difícil (*confusing [...] [and] has a very difficult writing* – S1), do húngaro e do romeno, consideradas línguas rápidas (*fast languages* – S3).

Posto isto, vejamos agora as imagens recolhidas por intermédio de questões/atividades propostas ao longo PL. Em primeiro lugar, focaremos os dados resultantes da BL-G3-Q1, Q2 e Q5, em segundo lugar, referiremos os resultantes do D-SA2-A1.

No que se refere aos primeiros, atentemos agora nas línguas que os sujeitos consideraram as mais bonitas/ as mais feias; as mais importantes/ as menos importantes e as mais difíceis de aprender, sistematizadas nas tabelas que se seguem.

As mais bonitas		As mais feias	
Língua	Frequência	Língua	Frequência
Alemão	1	Alemão	3
Espanhol	6	Chinês	4
Francês	2	Francês	4
Inglês	3	Hindi	1
Italiano	4	Nenhuma	1
Português	3	Romeno	1
Sem opinião	1	Sem opinião	1
		As não entendidas	1

**Tabela 12: As línguas mais bonitas e as mais feias**

Como se pode observar, o grupo das línguas românicas (espanhol, italiano, português e francês) ocupam um lugar de destaque no que diz respeito ao critério “as mais bonitas”, com exceção do romeno que é considerado como uma das “mais feias”. Note-se que todas as línguas que são objetos escolares no sistema de ensino português (alemão, espanhol, francês, inglês e português) estão incluídas no primeiro critério.

No que diz respeito às línguas “mais feias”, o chinês, o francês e o alemão ocupam uma frequência significativa. Aqui também realçamos que um sujeito não indicou nenhuma língua neste critério e outro respondeu que as línguas mais feias eram todas as que não entendia (*The ugliest are all languages that I don't understand anything – S3*), sugerindo que a possível veiculação negativa de imagens/ representações negativas, muitas vezes, está associada ao facto de os sujeitos desconhecerem esse objeto.

Por último, salientamos a resposta “sem opinião” que surge nos dois critérios “as mais importantes” e “as menos importantes”, enunciada pelo mesmo sujeito: *I don't have any opinion about the beauty of languages (S7)*. Esta resposta reflete, por um lado, a inocência do enunciador que não equaciona a hipótese de conceber as línguas como objetos de beleza/ fealdade e, por outro lado, mostra que não está disposto a representá-las dessa forma, evidenciando-se o seu lado prático, voltado para o saber fazer (*I just would like to know and to learn some languages – S7*). Contudo, no que se refere a outros critérios (“as mais importantes/ as menos importantes” e as “mais difíceis de aprender”, por exemplo), já não parece hesitar em expressar a sua opinião.

As mais importantes		As menos importantes	
Língua	Frequência	Língua	Frequência
Alemão	1	Afrikaans	1
Chinês	2	Árabe	3
Espanhol	1	Azerbaijânês	1
Inglês	15	Grego	1
Português	1	Letão	1
		Línguas desconhecidas	1
		Línguas minoritárias	1
		Nenhuma	5
		Português	1
		Romeno	1
		Tailandês	1
		Ucraniano	1

Tabela 13: As línguas mais e menos importantes

Parece ser unanime que o inglês é a língua mais importante, uma vez que todos os formandos o referiram neste critério. O chinês, o alemão, o espanhol e o português também são mencionados, porém, com uma frequência muito menor face à primeira língua. Estas respostas evidenciam homogeneidade ao nível das imagens que os sujeitos têm sobre as línguas, neste caso sobre as que consideram ser as mais importantes, como também evidenciado em Melo-Pfeifer & Pinto (2009).

Por oposição, na lista das menos importantes, à exceção do português, destacam-se línguas que não integram o repertório linguístico dos formandos, verificando-se que as suas respostas divergem substancialmente face ao critério anterior. Note-se, ainda, que cinco sujeitos não referem nenhuma língua, sugerindo que todas são importantes (*all languages are important* – S2). Paralelamente, existe um sujeito que não refere nenhuma língua, porque existem muitas línguas que desconhece (*I don't know the least important because there are many languages that I don't know* – S6) e, por último, outro refere que as menos importantes talvez sejam as menos faladas (*perhaps the least important is the least spoken* – S1).

Em particular, no que diz respeito ao português, que é apontado por um sujeito (S10) como uma das línguas menos importantes, parece-nos que este caso não deve ser desvalorizado, uma vez que estamos perante um falante que desprestigia a sua própria LM. Nesta linha, este sujeito, ao longo do PL, mostra uma atitude distante face ao português, como pudemos comprovar em análises anteriores, pelo facto de não ter identificado a sua LM, apesar de se identificar como português e de esta língua ser a que fala fluentemente. Mais ainda, acrescentamos que, numa análise posterior (sobre os dados do D-SA2-A1), iremos constatar que este sujeito caracteriza a sua língua como humilhante, divergindo das restantes características que indicamos na tabela 15.

Não obstante, o sujeito a que nos referimos (S10) demonstra alguma aproximação em relação à sua LM, quando é questionado sobre as consequências que poderiam advir se existisse apenas uma língua no mundo (cf. D-SA4-A2). Face ao exposto, considera que é importante preservar a sua língua, como sugerido no enunciado seguinte: *I think it is important to preserve our language* – S10. Veja-se que aqui o sujeito já se implica numa

comunidade linguisticamente distinta (*our language*) e, ao mesmo tempo, mostra vontade de a proteger. Consideramos que esta progressão poderá estar relacionada com a reflexão proporcionada ao longo da elaboração do PL, levando-o, assim, a tomar uma maior consciência do seu repertório e da sua importância para a construção da sua identidade.

Finalmente, vejamos agora, na tabela 14, as línguas que os sujeitos consideraram as mais difíceis de aprender.

<b>As mais difíceis de aprender</b>	
<b>Língua</b>	<b>Frequência</b>
Alemão	4
Árabe	4
Chinês	9
Coreano	1
Francês	2
Inglês	2
Japonês	2
Lituano	1
Português	1
Russo	1

**Tabela 14: As línguas mais difíceis de aprender**

Das línguas aqui mencionadas, apenas o alemão (4), o francês (2), o inglês (2) e o português (1) fazem parte do percurso de aprendizagem dos sujeitos, o que significa que a imagem que circula sobre a dificuldade de aprendizagem nas restantes não é baseada nas suas experiências de aprendizagem, mas será porventura o resultado de uma opinião socialmente partilhada por se tratar de línguas diferentes e desconhecidas para os sujeitos – veja-se particularmente a frequência relativa ao chinês.

Neste momento, parece-nos importante antecipar algumas conclusões face ao exposto. Se tivermos em consideração as línguas que foram consideradas como as “mais bonitas” e as “mais importantes”, partindo do conhecimento que temos sobre os sujeitos, percebemos que estas lhes são familiares/ próximas e se inscrevem em, pelo menos, uma das seguintes situações: i.) constituem o repertório linguístico dos sujeitos (alemão, espanhol, francês, inglês e português); ii.) pertencem ao grupo das línguas românicas no qual se insere as suas LM (espanhol, francês, italiano e português); iii.) surgem

hiper/valorizadas nos contextos socioeconómicos e empresariais (inglês, alemão e chinês).

A maior parte das línguas consideradas como as “mais feias”, as “menos importantes” e as “mais difíceis” não fazem parte do repertório linguístico dos sujeitos, podendo ter existido, eventualmente, apenas um contacto limitado com os seus falantes ou com estas línguas. Aachamos que este facto as torna mais vulneráveis e na qualidade de objetos estranhos ao sujeito são, por isso mesmo, mais suscetíveis de serem alvo de julgamentos e avaliações negativos. O alemão, o francês, o inglês e o português são também alvo de perceções negativas o que poderá estar relacionado com possíveis experiências que não foram positivas e que ocorreram na vida dos sujeitos ao nível escolar ou social.

Face ao exposto, na linha de Moreira (2011), concluímos que os sujeitos têm uma maior afinidade com as línguas com as quais têm um maior contacto, por isso se explica que as imagens que a elas associam são, na maior parte dos casos, positivas. Na verdade, esta ideia irá acompanhar-nos ao longo da análise que se segue sobre os dados recolhidos no D-SA2-A1. Recordamos que a realização desta atividade implicou a associação de um adjetivo a cada língua reproduzida em formato audiodigital (alemão, chinês mandarim, espanhol, francês, húngaro, inglês, irlandês, polaco, português e romeno). Para o efeito, o sujeito teria de ouvir e identificar corretamente a língua, depois procederia à sua caracterização através de um adjetivo que considerasse positivo, neutro ou negativo.

Posto isto, apresentamos uma síntese das suas respostas que é composta por um total de 150 adjetivos (68 distribuídos pelos sujeitos na coluna dos adjetivos positivos; 52 na coluna dos neutros e 30 na dos negativos) conforme se pode consultar na tabela a seguir (tabela 15). Alertamos para o facto de termos incluído a frequência das respostas entre parênteses e de as línguas espanhol e inglês não apresentarem quaisquer adjetivos negativos identificados por eles. Para além disso, os adjetivos que obtiveram mais de três ocorrências, por coluna, estão destacados a negrito, de forma a se evidenciarem os que são mais predominantes. Porém, para este efeito não foram consideradas respostas que incluíam dois adjetivos em simultâneo para a mesma língua (e.g. *wonderful/ beautiful*).



Línguas	Adjetivos positivos	Adjetivos neutros	Adjetivos negativos
<b>Irlandês</b>	Sweet (1)	Clumsy (2); <b>Confusing</b> (2); Fast (1); Hard (1); Incomprehensible (1); Indifferent (1); Very Confusing (1)	Complicated (1); Dark (1); <b>Incomprehensible</b> (1); Tumbled (1); Very fast/ confusing (1)
<b>Espanhol</b>	<b>Beautiful</b> (4); Wonderful/ beautiful (1); <b>Easy</b> (2); Comprehensible (1); Funny (1); Rhythmic (1); Very good/ comprehensible (1); Understandable (1); Sweet (1); Nice (1)	Different (1)	
<b>Polaco</b>	Simple (1); Funny (1); Interesting (1)	<b>Confusing</b> (3); <b>Strange</b> (2); Indifferent (1); <b>Interesting</b> (1); Slippery (1); Very difficult (1); Weird/ strange (1)	<b>Confusing</b> (1); Strange (1)
<b>Húngaro</b>	Useful (1)	<b>Confusing</b> (3); Familiar (1); Unfamiliar (1); Very difficult (1)	Complicated (1); Curled (1); Difficult (1); Exiled (1); Humiliating (1); <b>Incomprehensible</b> (1); Stupid (1); Very fast (1)
<b>Chinês Mandarim</b>	<b>Important</b> (1); Original (1); Gentle/ soft (1); Fine (1); Interesting (1)	<b>Confusing</b> (1); Difficult/ hard (1); Indifferent (1); <b>Interesting</b> (1); Syllabic (1)	Boring/ confusing (1); Difficult to speak (1); Hard (1); <b>Incomprehensible</b> (2)
<b>Romeno</b>	Perfect (1); Clear (1); <b>Cool</b> (2); Latin (1); Interesting (1)	<b>Confusing</b> (1); Normal (1); <b>Strange</b> (1); Weird (1)	<b>Confusing</b> (3); Strange (1); Very fast (1)
<b>Alemão</b>	<b>Important</b> (2); Magnificent (1); Amazing (1); <b>Beautiful</b> (2); Pleasant (1)	<b>Confusing</b> (2); Difficult (1); Harsh (1); <b>Strange</b> (2)	Hard (1); Ugly (1)
<b>Português</b>	<b>Beautiful</b> (5); Magnificent (1); <b>Important</b> (1); Treacherous (1); Very <b>important</b> (1); <b>Cool</b> (1); Maternal (1); Chic (1)	Natural (1); Pretty (1)	Humiliating (1)
<b>Francês</b>	<b>Cool</b> (1); <b>Beautiful</b> (2); Chic (1); <b>Easy</b> (1); Good (1)	Comic (1); <b>Confusing</b> (2); Cool (1); Disagreeable (1); Funny (1); <b>Interesting</b> (1)	<b>Confusing</b> (1); Tacky (1)
<b>Inglês</b>	Perfect (1); <b>Important</b> (3); <b>Easy</b> (2); Comprehensible (2); Stylish (1); Original (1); <b>Beautiful</b> (1); Nice (1); Good (1)	Accessible (1); <b>Interesting</b> (1)	

Tabela 15: Adjetivos usados na caracterização das línguas

De acordo com o mencionado, a utilização de adjetivos que caracterizam as línguas de forma positiva é maior. A partir destes, salienta-se a repetição de “beautiful” (cf. alemão, espanhol, francês, inglês e português), “important” (cf. alemão, chinês mandarim, português e inglês), “easy” (cf. espanhol, francês) e “cool” (cf. francês, português e romeno). Note-se que estes adjetivos estão ao serviço da caracterização de línguas que, conforme já dissemos, ou constituem o repertório linguístico dos sujeitos (alemão, espanhol, francês, inglês e português); ou pertencem ao grupo das línguas românicas (espanhol, francês, português e romeno); ou são hiper/valorizadas especialmente nos contextos socioeconómicos e empresariais (inglês, alemão e chinês mandarim).

Ainda sobre as línguas anteriores, vejamos em particular algumas delas. O espanhol e o inglês são as únicas línguas que não são caracterizadas de forma negativa, destacando-se a primeira face ao número de adjetivos positivos utilizados na sua caracterização, sendo ambas descritas pelos sujeitos como bonitas e fáceis. O português também se destaca, sendo considerado uma língua bonita, maternal, importante, traiçoeira e chique. Contudo, verifica-se a existência de um adjetivo negativo na sua caracterização “humiliating” (proferido pelo S10), de forma semelhante ao que já se tinha verificado na tabela 13. Por último, o chinês mandarim reúne cinco características nos três critérios (positivo, neutro e negativo), deixando transparecer uma mudança de perceção sobre esta língua, face à crescente importância que tem adquirido ao nível das relações socioeconómicas e empresariais.

O adjetivo que os sujeitos utilizaram sistematicamente ao serviço de uma caracterização neutra, conforme descrito na coluna dos adjetivos neutros na tabela 15, é “confusing”, nas línguas: alemão, chinês, francês, húngaro, irlandês, polaco e romeno. Curiosamente, o mesmo adjetivo é usado por eles com uma intenção negativa (ver coluna dos adjetivos negativos) na caracterização das línguas: irlandês, polaco, chinês mandarim, romeno e francês. Este facto leva-nos a considerar que as palavras usadas ao serviço desta caracterização adquirem novos significados tendo em consideração a imagem que o sujeito tem sobre essa língua e o objeto que está a ser representado.

Em acréscimo, para além do adjetivo “confusing”, parece-nos óbvio que a maior parte dos que foram utilizados nestes domínios nos remetem para uma conceção de línguas enquanto objetos de E/A, notando-se, particularmente, a ideia de dificuldade associada a estas. Numa última análise, à exceção do alemão e do francês, as línguas aqui evidenciadas são, como já dissemos, exteriores ao percurso de aprendizagem linguística realizado pelos sujeitos, constituindo-se como línguas desconhecidas, suscetíveis de opiniões negativas.

Posto isto, tendo em consideração as imagens/ representações sobre as línguas observadas, durante a nossa análise, pudemos verificar a existência de algumas já verificadas noutros estudos (ver, por exemplo, Afonso, 2002; Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007; Araújo e Sá, 2006, 2008; Araújo e Sá & Pinto, 2006; Cruz, 2005; Melo, 2006; Pinto, 2005; Schmidt, 2011; Schmidt & Araújo e Sá, 2006; Senos, 2011; Simões, 2006), nomeadamente, o alemão e o chinês que são tidos como línguas feias e de difícil aprendizagem mas, por outro lado, são descritos como objetos de poder político e financeiro; o inglês que é considerado uma língua utilitária e transacional; o português que é percebido como uma língua importante, bonita e associada à identidade cultural; o espanhol e o francês considerados línguas de fácil aprendizagem (ainda que aqui a primeira se destaque neste aspeto) e próximas da língua portuguesa; ou o italiano que é considerado uma língua romântica. Estes exemplos comprovam que “[c]uando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto” (Umaña, 2002, p. 11).

No entanto, acreditamos que estas imagens poderão ser reelaboradas se forem proporcionados contactos com o “outro” e com a sua língua, numa perspetiva de promoção do plurilinguismo e de valorização de uma dimensão afetiva de aprendizagem, onde os sujeitos não só expressam livremente as suas opiniões, como também se responsabilizam por elas, incitando à construção de uma realidade que inclui e valoriza a diferença.

Partindo destes pressupostos, usando o inglês como veículo privilegiado para o contacto com a diversidade linguística e mediador de representações (Kettemann, 1997; Moreira, 2006), durante a nossa intervenção proporcionámos atividades de pesquisa

sobre as línguas mencionadas na tabela 15, incentivando, principalmente, ao contacto com as línguas que os sujeitos caracterizaram de forma negativa (cf. D-SA2-A3). A partir desta, verificámos que algumas imagens/ representações sobre as línguas se alteraram ligeiramente, como podemos concluir a partir dos enunciados seguintes: *The most interesting thing I've learned about Hungarian is that the language is not bad at all* (S4); *Some words in German are similar to English in writing and/ or in pronunciation* (S5); *I have learned some words in German and it seems a very interesting language* (S14).

Os enunciados apresentados sugerem que os sujeitos estão recetivos a estabelecer contactos com línguas que referem não gostar, ou que são caracterizadas por eles de forma negativa. Por outro lado, parece-nos que a sua aproximação com estas pode facultar a superação de imagens/ representações negativas sobre as mesmas. Acreditamos que este facto pode ser importante para que os sujeitos alarguem os seus repertórios linguísticos, nomeadamente a partir da inclusão destas línguas no seu percurso de aprendizagem, e para que os contactos encetados na direção do “outro” sejam mais ricos e diversificados.

Ainda que de forma particular, acreditamos que esta tomada de consciência sobre a língua do “outro” poderá também estar relacionada com a nossa posição de abertura em relação a este e à cultura que o caracteriza. De facto, ao longo da nossa prática procurámos trazer as línguas (e não só o inglês) para a sala de formação, proporcionando um contacto linguístico com elas, promovendo a sua curiosidade e o seu interesse e, por conseguinte, facilitando o alargamento/ enriquecimento de repertórios linguísticos. Esta atuação concretizou-se durante a elaboração do PL e reflete-se nas produções narrativas dos sujeitos, sendo possível encontrar referências concretas sobre aquelas, por exemplo, nos seus enunciados, conforme referido antes, no D-SA2-A3 (*I have learned some words in German and it seems a very interesting language* – S14), ou no D-SA7-A1 (cf. Anexo 4 – CD ROM), que contempla algumas frases em línguas abordadas, nomeadamente, em alemão (*Guten Tag* - S2); em francês (*Bonjour* – S3); em espanhol (*Hola* – S5); em irlandês (*Fáilte* – S6); em polaco (*Dzień dobry!* – S7); em romeno (*La revedere* – S8); em húngaro (*Üdvözlet* – S9); e em chinês (早晨好 – S11).

## **2.2. A LM ao serviço da construção de uma identidade culturalmente distinta e partilhada**

Nos discursos dos formandos as línguas maternas (português e espanhol) surgem percecionadas como objetos basilares e imprescindíveis na cultivação de um sentimento de pertença a uma comunidade linguística e cultural distinta (*In the future almost all people will speak one language but I don't want to lose my culture – S1; I speak fluently Portuguese because I am Portuguese and it is my mother tongue – S3; I speak fluently Portuguese and Spanish because they are my mother tongues – S5; I know what you guys think about our language – S6; A minha língua é a minha língua. As outras vêm por acréscimo – S9*).

Esta comunidade de pertença parece apresentar três características indissociáveis: a língua, a cultura e um território delimitado por fronteiras políticas. Como exemplo, vejam-se os seguintes enunciados: *I think it's important to preserve our native language because we need to protect ourselves by preserving our culture (S2); we have to keep our mother tongue because every language is one culture! (S9); I was born in Portugal and I still live in Portugal as well, so my native language is Portuguese (S4)*. Nos primeiros, os formandos apresentam a língua e a cultura como sinónimas e, por isso, ao protegerem uma estarão a defender a outra; no terceiro, o espaço geográfico surge como determinante para a definição da identidade linguística e cultural.

A língua que está ao serviço desta comunidade é também a que os sujeitos utilizam em atividades culturais, de lazer e, inevitavelmente, na comunicação quotidiana (*I use Portuguese because it is my native tongue so that's the reason I use it every day – S4; Usually in my daily life and routine I just use Portuguese – S9; To surf on the Internet I use Portuguese – S14*), destacando-se das restantes línguas que constituem o seu repertório linguístico (*Only Portuguese has an important role in my life – S1*).

O português e o espanhol não só assumem o estatuto de línguas maternas, como também são as línguas oficiais dos países de origem dos sujeitos, isto significa que as línguas maternas, em algum momento das suas vidas, assumiram a função de língua de escolarização e de objeto curricular: *At school – All the time – It was part of the training*

(S1), tendo o seu contacto sido, assim, alargado e desenvolvido por via da aprendizagem formal.

Por tudo isto, a relação de proximidade entre os sujeitos e as suas LM parece-nos fulcral para a construção de uma identidade culturalmente distinta e que, ao mesmo tempo, se pode identificar com outras identidades culturalmente semelhantes (*Portuguese is identical to Spanish – S10*), proporcionando, assim, um enriquecimento do “eu” através do contacto com o “outro”.

### **2.3. O inglês enquanto língua privilegiada**

Ao longo das produções narrativas, o inglês apresenta-se como uma língua que, durante o percurso escolar dos formandos, foi alvo de estudo e que, durante a presente formação, continua a sê-lo (*it is part of the school/ training program – S5*). Porém, ainda que o contacto com ela possa ter sido iniciado por via escolar, a língua inglesa não é simplesmente entendida como um objeto curricular, sendo percecionada como um objeto hipervalorizado, na mesma linha de Ostler (2010), e indispensável para a realização de tarefas do quotidiano (Neuner, 2002).

Nos discursos dos sujeitos, esta surge entendida como um meio de comunicação privilegiado por excelência (*Almost everyone speaks English and for that reason it becomes increasingly universal – S1*), usado para aceder a informação veiculada pelos media (*I use English to read and to hear some news – S2*), para realizar contactos (inter)culturais (*it is very useful when we want to communicate with most of other cultures – S4*) e para o exercício de atividades que proporcionam o lazer (*I use English every day when I am working with the computer, reading magazines, watching movies, listening music – S12*).

Para além disso, o seu conhecimento parece facilitar o manuseamento de tecnologias e de equipamentos, quer no contexto privado, quer no contexto profissional (*I use English to work or play on the computer, or to handle some equipment – S1*) e que tende a ser alargado pela busca contínua de saber sobre esta língua (*I also use English [...] to learn more about the language – S14*), servindo para enriquecer o seu CV, sendo

principalmente importante na procura de emprego (*as pessoas sem emprego procuram o inglês* – S10).

Os sujeitos, quando se referem ao inglês como *lingua franca*, fazem-no de forma espontânea, percecionando este estatuto como algo inabalável (*I think everyone should know English. Besides being the Universal language, if we have to travel to another country or have to communicate with people who lives in foreign countries, certainly we can talk at least in English* – S9; *English will keep his position as the Universal Language* – S13). Esta característica é aceite como uma mais-valia por facilitar a comunicação com o “outro”, possibilitando o relacionamento com ele e o desenvolvimento de identidades (*The ability to communicate is important for all relationships and to grow up personally and professionally. [...] Being able to speak languages and particularly English is very important to develop ourselves. We must use our skills to distinguish us from other people* – S7).

Para a maioria dos sujeitos, esta língua não é considerada uma ameaça à diversidade linguística (*o inglês complementa todas as outras línguas* – S13), é antes entendida como mediadora na comunicação entre os povos (*we already have a universal language to make the communication easier among people from all countries of the globe, which is English* – S14), assumindo um papel fundamental para a economia global (*an important language in the global economy* – S7), facilitando a cooperação internacional (*I think one language to be used like a global language, to communicate between all countries, is very important and it already exists: English* – S7) e, por conseguinte, a paz entre as nações.

Por tudo isto, o inglês ocupa inexoravelmente um papel fundamental na vida dos sujeitos (*It's very useful for me to have that knowledge* – S4), sendo alimentado por imagens/ representações que circulam sobre ele e que nos seus discursos surgem cristalizadas (*o inglês já é a língua universal* – S4; *it is very important* – S8; *in my life I only regard that English is important* – S9). Em acréscimo, estas imagens/ representações partilhadas pelos sujeitos parecem servir de motivação para a aprendizagem desta língua, como referido por Araújo e Sá & Schmidt (2008) e Truchot (2002), para que o sujeito não se sinta excluído do diálogo intercultural ou da possibilidade de se evidenciar e evoluir em

termos pessoais, sociais, profissionais ou outros: *I would like to be able to speak a little of English in the event of having to talk to someone whose language is not Portuguese* (S3).

#### **2.4. A vitalidade das línguas**

Quando os sujeitos são confrontados com a possibilidade de poder existir uma língua universal responsável pelo desaparecimento da diversidade linguística, sendo esta o inglês ou outra, as opiniões que recolhemos parecem ser unânimes no que diz respeito à LM, que devem de ser preservadas, por representarem para eles parte da sua herança cultural e, por isso, importantes para a afirmação das suas identidades (*it is important to preserve our mother tongue* – S3; *the language is a national heritage* – S6; *I think having one language is absolutely ridiculous, because we can't lose our own language. Each language makes part of a culture* – S14).

Os sujeitos consideram que a existência de uma língua falada mundialmente por todos poderia favorecer o desenvolvimento económico, possibilitar um maior conhecimento sobre o ser humano, levar a uma maior união entre os povos (*We would be like a team who works with one purpose* – S12) e evitar conflitos entre eles. Alguns formandos acrescentam ainda que essa língua já existe e é inevitavelmente o inglês (*I think one language to be used like a global language, to communicate between all countries, is very important and it already exists: English* – S7) e que deverá continuar a sê-lo (*English will keep his position as the Universal Language* – S13).

Conforme referido anteriormente, para a maioria dos sujeitos, o inglês não é entendido como uma ameaça à diversidade linguística: *O facto de aprender a falar inglês não implica desaprender a língua mãe ou não aprender mais línguas* – S12; *o inglês já é a língua universal e, no entanto, ainda existem todas as línguas que sabemos até à data* – S4. De facto, estes consideram-na naturalmente como *lingua franca*, mostrando-se alheios às possíveis consequências que podem advir dessa supremacia, com implicações quer para a diversidade linguística, quer para a própria língua inglesa (Moreira, 2006; Truchot, 2002; Skutnabb-Kangas, 2002; Ostler, 2010).

Estes dados sugerem que os sujeitos são permissivos no que se refere à existência de uma língua universal, para fins meramente comunicativos, sendo o inglês a língua que



melhor cumpre essa função, parecendo surgir sem valor em termos de identificação cultural, na linha de Beacco (2005) e House (2003), como se pode verificar, por exemplo, no enunciado seguinte: *People speak their language in their countries, but when they go out or speak with foreign people they use English* – S7. Todavia, quando o que parece estar em causa é a vitalidade da(s) sua(s) LM, os sujeitos mostram o seu lado protetor na defesa dessas línguas, por serem entendidas como fundamentais para a afirmação e para a manutenção das suas identidades: *I think it's important to preserve our native language because we need to protect ourselves by preserving our culture* (S2); *If we change this, we are erasing one part of our culture* (S6).

### **2.5. As línguas ao serviço do desenvolvimento empresarial**

As produções narrativas decorrentes da atividade em grupo, que consta no D-SA5-A1, resultam de um longo processo de reflexão sobre a importância da aprendizagem de línguas e sobre a mais-valia destas para a construção de conhecimento sobre o “eu”, sobre o “outro” e sobre o mundo.

A partir destas narrativas, realçamos a importância que todos os sujeitos parecem atribuir às línguas para o bom funcionamento das empresas e para a sua expansão (e.g. *if a company wants to be successful in business, it is necessary [...] to improve communication [...] If a company doesn't have a qualified staff in foreign languages, it will be limited to its own place and business won't grow enough* – G4). Estes referem que é fundamental que os funcionários sejam dotados de competências plurilingues (*It is important to have proficient employees in several languages* – G1), ainda que o inglês seja destacado especialmente por um grupo (*In a global business world it is important for companies to be able to speak some languages especially English* – G5), pois permitem a comunicação entre colegas de trabalho e com clientes, em contexto nacional e/ ou internacional (*to communicate with other workers* – G2; *to communicate with clients from other countries* – G4).

Por outro lado, o conhecimento diversificado em línguas parece não só facilitar a correta utilização de determinadas ferramentas de trabalho e de novas tecnologias, como também pode ajudar na resolução de problemas associados ao mau funcionamento de

algumas máquinas em contexto laboral, uma vez que, por exemplo, a maior parte dos manuais de instruções são plurilingues (*It is also important to solve problems with machines at workplace, because the most part of the instructions books are in English, German, French and Spanish. So it is essential to work better with new technologies – G1*).

Ao mesmo tempo, os sujeitos sugerem que é importante que o trabalhador seja proficiente em línguas para se desenvolver enquanto ser humano, aumentando assim o conhecimento que possui sobre si, sobre o “outro” e sobre o mundo (*And above all, being proficient in several languages is important to develop our culture, because we don't belong to a country anymore. It's a fact that we live in a global village, so we belong to the world and we are part of it. [...] if we speak only one language [...] we can't expand our skills. So, we get stuck in time without being able to develop ourselves. To sum up [...] it is important to communicate with others, but also to enlarge our knowledge about the world and about ourselves – G1*). Este conhecimento parece ser essencial para que o funcionário possa assegurar uma participação ativa e um desempenho de qualidade, tornando-se assim mais competitivo (Piri, 2002) e numa mais-valia para o desenvolvimento/ crescimento contínuo da empresa na qual está inserido (*If we cannot communicate with other companies from other countries, we cannot evolve – G3*).

### **3.3. Conclusões**

#### ***Dimensão das práticas do sujeito***

As produções narrativas que analisámos refletem os diferentes “eus” que compõem o grupo de adultos aprendentes, que é singular (pelas diferenças que integra) e ao mesmo tempo plural (pela construção de uma identidade que reflete o encontro do “eu” com outros “eus” que habitam em si). Assim, procurámos descrever as práticas que concorrem para essa ideia de unicidade/ pluralidade, que na nossa análise foi alimentada por uma reflexão encetada em torno da pluralidade de línguas e experiências linguísticas que fazem parte da vida dos sujeitos, numa perspetiva de aprendizagem contínua.

Atendendo aos diferentes repertórios linguísticos, concluímos que, em termos globais, se verifica a presença das seguintes línguas: alemão, árabe marroquino, espanhol, francês, inglês, italiano, lituano e português. Contudo, esta diversidade ao nível individual

não se torna tão expressiva, verificando-se, quase sempre, a prevalência do inglês, do francês e/ ou do espanhol, para além do português, nos seus repertórios.

A predominância das línguas referidas parece estar diretamente relacionada com o percurso de aprendizagem encetado pelos sujeitos, condicionado pela oferta escolar e/ ou formativa existente de LE; pela proximidade linguística das LE com a LM e pela importância que os sujeitos atribuem a essa aprendizagem.

Quanto aos contextos de aprendizagem que parecem ser determinantes para a aprendizagem destas línguas evidenciam-se o contexto formal para o francês e o inglês, o contexto informal para o espanhol e o contexto formal e informal, em simultâneo, para a aprendizagem do português.

Por outro lado, as restantes línguas mencionadas (árabe marroquino, italiano e lituano) surgem relacionadas, exclusivamente, com o contexto informal de aprendizagem. Note-se, porém, que o alemão ainda que indicado por um formando como uma das línguas que compõem o seu repertório, não surge associado a um contexto de aprendizagem específico.

De acordo com o referido, o contexto informal de aprendizagem, isoladamente, ou em simultâneo com o contexto formal de aprendizagem, é o que parece proporcionar um maior contacto linguístico diversificado, sendo responsável pelo desenvolvimento e pelo alargamento de repertórios linguísticos plurilingues, conforme referido por Castellotti (2010). Desta forma, concluímos que a diversificação do repertório linguístico parece estar diretamente comprometida com a diversidade de experiências linguísticas realizadas, onde o contexto informal nos é apresentado como uma fonte que proporciona um maior contacto com a alteridade.

Em particular, no que se refere à aprendizagem do português, que é LM, língua oficial e língua de escolarização comum a todos os intervenientes, nem sempre é referida por eles, em todas as atividades que pressupõem a referência das línguas que caracterizam o seu repertório linguístico. Eventualmente, este facto leva-nos a crer que a consciencialização desta aprendizagem é negligenciada por ser entendida como uma competência inata, i. e., como uma característica inerente aos falantes daquela

comunidade linguística, determinada por razões associadas ao local de nascimento e/ ou de residência

A reflexão em torno das diferentes línguas que compõem o repertório linguístico dos sujeitos, que nós descrevemos como *desequilibrado*, *imperfeito* e *dinâmico* (Beacco & Byram, 2007; Coste, Moore, & Zarate, 1997), permitiu que o sujeito se percecionasse enquanto locutor plurilingue capaz de alargar as suas experiências linguísticas, por via da mobilização de estratégias de aprendizagem ao seu serviço e pelo contacto com o “outro”. Da mesma forma, a reflexão sobre o seu percurso passado e presente de aprendizagem linguística, possibilitou a perspetivação de novas aprendizagens. Assim sendo, os sujeitos mostraram-se recetivos a aprender línguas que não fazem parte do seu repertório linguístico e que não são comumente oferecidas pelo sistema escolar/ formativo português, nomeadamente, o chinês mandarim, o holandês, o italiano, o japonês e o russo. No entanto, também verificámos a vontade de aprender línguas associada ao prestígio concedido a essas (como o alemão, o chinês mandarim, o espanhol, o inglês e o francês), sendo entendidas como responsáveis por facilitar a comunicação, o conhecimento de outras culturas, o acesso ao meio laboral e a execução de tarefas subjacentes a este.

### ***Dimensão imagética/ representacional***

Durante a análise verificámos a existência de imagens/ representações associadas ao universo das línguas, sendo estas concebidas sobretudo como objetos afetivos, de valor comunicativo, cultural, económico, social, pessoal e político. O conhecimento destas imagens/ representações parecem-nos determinantes para entender como os sujeitos se relacionam ou podem relacionar-se com as línguas.

Constatamos que o **espanhol**, o **português** e o **inglês** foram as línguas que obtiveram um maior número de características positivas, sendo descritas pela maioria como línguas bonitas. A esta caracterização acrescenta-se ainda que o **espanhol** é entendido como uma língua fácil de aprender ou de compreender. Por outro lado, também é descrito tendo em consideração o seu carácter melódico e rítmico, sendo por isso uma língua considerada “doce” e “engraçada”. Quanto ao **português**, este é

entendido como uma língua importante, traiçoeira e maternal. Relativamente à caracterização positiva sobre o **inglês**, esta língua é considerada fácil de aprender e de compreender, importante e perfeita (destacando-se neste último aspeto em relação às demais, que à semelhança também foram consideradas línguas importantes, nomeadamente, o chinês, o alemão, o espanhol e o português).

O **alemão**, o **francês** e o **chinês mandarim** são descritos por alguns formandos como línguas feias ou bonitas. Esta dualidade poderá estar relacionada com outras imagens/ representações que lhe são associadas, por exemplo: o chinês e o alemão são percecionados como línguas importantes, mas difíceis de aprender; e o francês é tido como uma língua chique mas, ao mesmo tempo, confusa e desagradável.

As línguas que obtiveram um maior número de adjetivos negativos são o **húngaro**, o **irlandês**, o **chinês mandarim** e o **romeno**, sendo-lhe essencialmente associadas características negativas que se prendem com a dificuldade subjacente à sua aprendizagem ou à sua compreensão. No entanto, consideramos que a possível veiculação de imagens/ representações negativas sobre estas poderá estar associada ao facto de os sujeitos as percecionarem como objectos que desconhecem.

De uma forma generalizada, as línguas são entendidas como objetos de **valor comunicativo** fundamentais para a comunicação intercultural, para o acesso a fontes de lazer e à informação veiculada pelos *mass media*. O seu conhecimento facilita o manuseamento de máquinas e de tecnologias e, por conseguinte, um melhor desempenho no meio laboral.

As línguas são também percecionadas como objetos de **valor económico**, proporcionando uma maior mobilidade, seja para lazer ou por motivos profissionais. Para além disso, os sujeitos têm a consciência de que se forem competentes em línguas podem apostar em carreiras profissionais com boas perspetivas em termos remuneratórios e de prestígio. Desta forma, as línguas não são só vistas como um passaporte para a ascensão económica, mas também social, possibilitando a sobrevivência numa cultura diferente, com normas políticas e sociais próprias. Desta forma, as línguas assumem um **valor social e político**, verificando-se que a possibilidade

de se poder comunicar com outras culturas facilita o entendimento entre os povos, a cooperação internacional e a paz no mundo.

Os sujeitos percecionam as línguas como sinónimas de **cultura** e de **identidade nacional**. Em termos **pessoais** as línguas parecem melhorar a autoestima e a confiança em si e possibilitam o desenvolvimento do indivíduo. Para eles, as línguas são instrumentos que facilitam o contacto com o mundo exterior e, por isso mesmo, possibilitam o conhecimento sobre o “eu”, sobre o “outro” e sobre o mundo.

Particularmente, as línguas maternas são entendidas como fulcrais para a construção de uma identidade linguística e cultural, suscitando a necessidade de serem preservadas pelos sujeitos. Em acréscimo, ao longo dos seus discursos, estas são identificadas com um espaço geográfico específico e são percebidas como uma herança cultural partilhada. Quando confrontados com a possibilidade de existir apenas uma língua no mundo, a maioria dos sujeitos considera que a existência de uma língua falada mundialmente por todos poderia favorecer o desenvolvimento económico, possibilitar um maior conhecimento sobre o ser humano e levar a uma maior união entre os povos. No entanto, não se mostram recetivos ao desaparecimento das línguas maternas, nem a prescindir da(s) sua(s).

O inglês, enquanto LE, é a língua mais próxima dos sujeitos, sendo percecionada como aquela que melhor preenche as suas necessidades no acesso a informação veiculada pelos meios de comunicação, para a realização de atividades que proporcionem o lazer ou a execução de tarefas laborais. Enquanto *lingua franca* não é tida como uma ameaça para a diversidade linguística, pois é entendida positivamente como um veículo de comunicação, mediador na comunicação intercultural, facilitador no acesso ao mercado de trabalho e fulcral para o desenvolvimento económico e para as relações internacionais.

## CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS DE DESENVOLVIMENTO

*Da minha língua vê-se o mar,  
Da minha língua ouve-se o seu rumor,  
Como da de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto*  
(Vergílio Ferreira)

### **Introdução**

A consciência de que cada língua é um mundo e cada mundo é uma língua levou-nos a percorrer um longo caminho de descoberta em torno da percepção que o “eu” tem sobre esses mundos. Por outro lado, também fomos impulsionados pela crença de que o E/A da língua inglesa se pode transformar num espaço de negociação e de (re)construção de representações positivas face à alteridade, proporcionando o desenvolvimento de uma dimensão afetiva que se traduza na abertura à diversidade linguística e cultural, permitindo, assim, conhecer o mundo a partir de diferentes ângulos (Glaser, 2005).

A partir do enunciado, norteamos a nossa investigação na direção dos seguintes objetivos investigativos: a) identificar e descrever as representações das línguas, enquanto objetos afetivos, num contexto de formação de aprendentes adultos de inglês; b) negociar e reconstruir as representações diagnosticadas, ao longo de um processo de formação, onde o inglês serve de ponto de partida para contactar com a diversidade e a alteridade; c) consciencializar os aprendentes adultos para a importância da aprendizagem diversificada de línguas, favorecendo o desenvolvimento de uma dimensão afetiva de aprendizagem.

Assim, a nossa intervenção, de tipo investigação-ação, que decorreu num contexto de formação de língua inglesa, processou-se em torno da exploração de imagens/ representações, onde o inglês serviu de “passerelle” para o contacto com a diversidade linguística e para a reflexão e avaliação sobre essa mesma diversidade (Castellotti, 2010). Para o efeito, procurámos conhecer as práticas dos sujeitos, envolvidos neste estudo, associadas ao universo linguístico e cultural, para depois conhecer algumas imagens/ representações que circulam em torno das línguas que foram alvo de reflexão.

Acreditamos que a nossa atuação não só proporcionou a presença e o contacto com a diversidade linguística na formação em inglês, como também permitiu que os formandos enriquecessem de facto o seu repertório e desenvolvessem competências de aprendizagem através das experiências linguísticas suscitadas. Em acréscimo, pensamos que os sujeitos futuramente podem utilizar este conhecimento ao serviço de novas e diversificadas aprendizagens e enriquecê-lo ao longo da sua vida.

Posto isto, apresentamos agora as principais conclusões decorrentes da análise e discussão dos dados e, posteriormente, uma reflexão sobre as limitações do nosso estudo. Por fim, deixamos algumas notas sugestivas que poderão encetar futuras práticas investigativas.

#### **4.1. Principais conclusões do estudo**

A análise dos dados incidiu sobre as produções narrativas recolhidas a partir do PL “I am a part of the team”. Consideramos que este instrumento serviu o propósito de formar para o plurilinguismo através do plurilinguismo, na medida em que o uso do PL não só é entendido como uma ferramenta de autoavaliação e de formação, mas é em si uma ferramenta que suscita a reflexão em torno das biografias linguísticas dos sujeitos, tornando a sua aprendizagem mais visível (Kohonen, 2000, 2003).

Consideramos que esta reflexão sobre as BL, em contexto de E/A, é fundamental para que se possam identificar os fenómenos associados à construção de uma identidade plurilingue e fazer com que o sujeito valorize o seu percurso linguístico e sociocultural, levando-o a ser mais tolerante face à alteridade e a experienciar cenários que o façam viver a diversidade linguística e cultural (Castellotti, 2006; Montagne-Macaire, 2008; Thamin, 2009). Ao mesmo tempo, a ênfase atribuída à BL do sujeito permite que a reflexão se centre no sujeito e no seu universo pessoal, proporcionando o desenvolvimento de uma dimensão afetiva de aprendizagem.

Por outro lado, a utilização do PL permitiu-nos proceder ao levantamento de imagens/ representações sobre as línguas, tendo como referência as histórias de vida dos sujeitos e o universo social e empresarial circundante, possibilitando-nos, assim, contextualizar a produção das representações em análise (Coin de Carvalho, 2005).



A partir das **práticas do sujeito**, pudemos descrever os repertórios linguísticos dos intervenientes, conhecer o seu contacto encetado na direção do “outro” e avaliar a sua abertura à aprendizagem de línguas. Verificámos que é no contexto informal que ocorre um maior número de contactos com a diversidade linguística, desta forma, assumindo-se como fundamental para o desenvolvimento e para o alargamento dos repertórios plurilingues. Sobre este assunto, concordamos com Alves & Mendes (2006) que as aprendizagens informais merecem a devida atenção, uma vez que as práticas plurilingues ocorrem essencialmente no quotidiano e é neste contexto que surgem os maiores desafios comunicativos e interculturais, sendo determinantes para o desenvolvimento de representações e atitudes face à alteridade.

Acreditamos que a nossa abordagem proporcionou uma maior consciencialização sobre as línguas que constituem o repertório linguístico dos sujeitos, fazendo-os refletir sobre a sua importância e sobre a necessidade do seu alargamento/ enriquecimento. De facto, ao longo da nossa intervenção, os sujeitos revelaram-se recetivos à aprendizagem de línguas e a realizar novas aprendizagens (por exemplo, chinês, holandês, italiano, japonês e russo), para além das que são comumente oferecidas pelo nosso sistema escolar/ formativo português. No entanto, também demonstraram vontade em aprender línguas que são consideradas como as mais úteis, de acordo com a pesquisa do Especial Eurobarómetro 386, levada a cabo pela Comissão Europeia (2012), ou seja, o alemão, o chinês, o espanhol, o inglês e o francês.

Ao nível da **dimensão imagética/ representacional**, constatámos que as línguas são percecionadas como objetos afetivos, de valor comunicativo, cultural, económico, social, pessoal e político e que possibilitam conhecer e construir o mundo. De uma forma generalizada, as línguas são entendidas como ferramentas importantes para que os sujeitos possam adquirir conhecimento, conhecer a realidade e para que se desenvolvam enquanto ser humano (Coste, Cavalli et al., 2009; Harjanne & Tella, 2008).

Consideramos que as imagens/ representações recolhidas são homogéneas, à semelhança de Melo-Pfeifer & Pinto (2009), na medida em que se verifica que as línguas melhor referenciadas são as que estão mais próximas do sujeito e que constituem o seu repertório linguístico. Precisamente sobre este assunto, Moreira (2011) também refere

que os sujeitos têm uma maior afinidade com as quais têm um maior contacto. Mais ainda, verificámos que o nosso estudo dialoga com outros semelhantes (Afonso, 2002; Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007; Araújo e Sá, 2006, 2008; Araújo e Sá & Pinto, 2006; Cruz, 2005; Melo, 2006; Pinto, 2005; Schmidt, 2011; Schmidt & Araújo e Sá, 2006; Senos, 2011; Simões, 2006), conforme mencionado no capítulo anterior.

No plano da negociação e da (re)construção de imagens/ representações sobre as línguas, procurámos promover o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural, associando-a ao desenvolvimento de uma consciência linguística (Coste, Moore, & Zarate, 2009), de forma a alargar o conhecimento sobre as línguas que constituem (ou que podem constituir) o seu repertório. Por outro lado, partindo da importância associada à aprendizagem da língua inglesa, sendo entendida essencialmente como uma língua prioritária na comunicação internacional (Araújo e Sá, 2008), foi nossa intenção consciencializar para a importância da diversidade linguística e prevenir a sua depreciação, pois uma língua socialmente desvalorizada pode tornar-se numa língua excluída.

No final da nossa atuação, na Avaliação do PL, recolhemos algumas impressões sobre o nosso trabalho (cf. anexo 4 – CD ROM), que nos levam a refletir sobre ele e que passamos a descrever. De forma generalizada, os sujeitos consideraram a nossa intervenção positiva. Para eles a formação foi dinâmica e de interesse, pois permitiu alargar os seus conhecimentos não só sobre o inglês, mas também sobre o “outro” e rentabilizá-los para o contexto profissional (*Nestas atividades aprendi vocabulário importante para o trabalho – S6; Nestas atividades aprendi a melhor interpretar, escrever e comunicar. Também regras, hábitos e costumes e tradições de outros países, onde o grupo Kirchhoff está inserido – S12*). Alguns referem ainda de forma positiva o nosso método de ensino e os materiais utilizados (*Aspetos positivos: interesse, métodos de ensino utilizados, fichas, aulas dinâmicas, bastante expressiva e linguagem simples – S1; aulas dinâmicas, vários trabalhos de grupo, formadora bastante explícita – S2*).

Em termos de dificuldade, um formando considera que a formação foi difícil (*achei um pouco difícil – S3*), outros referem que *gostava[m] de ter aprendido palavras mais complicadas (S4)* ou *mais nomes de ferramentas (S5)*. Por último, referimos que a maior

parte gostou de elaborar o PL (*Eu gostei de tudo* – S11; *Eu gostei de realizar o meu portfolio e todos os trabalhos propostos em Inglês* – S12) à exceção de um (*Eu não gostei de elaborar o portfólio em geral* – S7), que gostaria de ter trabalhado mais a escrita e a oralidade (de outra forma, supomos), mas ressalvamos o facto de este ter gostado de *ouvir línguas estrangeiras que não conhecia* (S7).

Por tudo isto, parece-nos positiva esta avaliação realizada ao nosso trabalho, não só pelos comentários que sugerem que os sujeitos são recetivos a uma abordagem de carácter (auto)biográfica e plurilingue em contexto profissional, como também pelo facto de os seus enunciados e os dados analisados sugerirem que a nossa intervenção foi responsável por mudanças e pelo seu enriquecimento.

Ao proporcionar a construção das histórias dos sujeitos aprendentes, possibilitámos que estes transformassem as representações que têm sobre as línguas e, por extensão, sobre os seus falantes. Por outro lado, esta experiência também permitiu que os sujeitos refletissem sobre o seu percurso linguístico e, por conseguinte, questionassem o seu papel como protagonista dessas histórias de línguas (Bretegnier, 2009), podendo enriquecer-se e enriquecê-las por via do alargamento de novas aprendizagens em línguas e pelo contacto com o “outro”.

Assim, concluímos que neste contexto específico, o E/A da língua inglesa se traduziu num espaço de (re)construção de imagens/ representações sobre o “eu” e sobre a alteridade, onde a dimensão afetiva adquiriu uma maior expressividade no desenvolvimento holístico do sujeito (através da valorização do sujeito, do seu percurso de aprendizagem e das suas opiniões) e no convite ao diálogo com o “outro”, potenciando novas experiências de aprendizagem linguística e cultural.

#### **4.2. Limitações do estudo**

Estamos conscientes de que o nosso trabalho foi limitado por algumas condicionantes que nos impediram de ir mais além. Consideramos que a limitação da nossa intervenção, em termos temporais, nos impossibilitou de obter uma maior perceção sobre as mudanças ocorridas ao nível do discurso imagético/ representacional sobre as línguas.

Somos conscientes de que algumas representações diagnosticadas poderiam ser reelaboradas através da continuidade do nosso projeto, tendo sido mais eficaz, para o efeito, um estudo de investigação-ação (e não de tipo investigação-ação).

Acreditamos também que o motivo suprarreferido foi responsável pelo não aprofundamento dos dados recolhidos que, conforme se poderá comprovar pela leitura dos *portfolios* linguísticos dos sujeitos intervenientes, são amplos. Certamente que uma análise exaustiva dos mesmos poderia ser de grande interesse investigativo e, por conseguinte, trazer um maior contributo para a Didática de Línguas.

#### 4.3. Perspetivas futuras

A revisitação constante dos *portfolios* linguísticos, passando pela sua conceção, avaliação e recolha de dados fez-nos **refletir, acreditar e reconfigurar práticas**. Fazer da língua inglesa uma “passerelle”, onde circulassem vozes plurilingues que não pretendem anular-se, nem anular o contexto em que emergem, foi de facto um desafio para nós e, certamente, para todos os intervenientes do estudo que se transformaram em agentes responsáveis pela mudança de práticas ao nível do E/A, fazendo da formação de inglês um espaço inclusivo e aberto à diversidade linguística.

Esta experiência não só permitiu a reflexão em torno do plurilinguismo, enquanto valor e competência (Conselho da Europa, 2011), como também permitiu acreditar que é possível promover o plurilinguismo através de abordagens plurilingues que valorizem o repertório linguístico dos aprendentes de línguas (levando-os a valorizarem-no), permitindo que o contexto de aprendizagem seja um espaço acolhedor, onde o indivíduo tem direito a conhecer-se, a conhecer o “outro” e a dar-se a conhecer. Desta forma, o plurilinguismo parece-nos indissociável da dimensão afetiva de aprendizagem que, em articulação com as restantes, será responsável por uma educação em línguas ao serviço do desenvolvimento do ser humano, em todas as suas dimensões (Araújo e Sá & Melo, 2004; Pinho et al., 2009).

Certos de que o nosso caminho não termina aqui e já ansiando novos desafios, terminamos com algumas sugestões, apresentadas sob a forma de questões, que podem encetar novos percursos de investigação em Didática, partindo do pressuposto que a

exploração de imagens/ representações sobre as línguas é sem dúvida fundamental para suscitar um maior conhecimento sobre o “eu”, sobre o “outro” e sobre os seus traços identitários.

Considerando que algumas representações negativas sobre a diversidade resultaram de estratégias históricas utilizadas durante o processo de construção da nação, nomeadamente através da preservação de línguas nacionais ao serviço de uma identidade coletiva e comum, culturalmente homogénea (Cavalli et al., 2009; Gogolin, 2002); então, no caso concreto de Portugal, que é um dos estados-nação mais antigos da Europa e tendo a língua portuguesa sido usada ao serviço da promoção de uma identidade nacional culturalmente distinta, de que forma é que o nosso passado histórico condiciona ainda a elaboração de representações face ao “outro”, à sua língua e à sua cultura? Será que a construção de uma identidade cultural sustentada, por exemplo, na preservação das línguas nacionais justifica o monolinguismo que se verifica na maior parte dos portugueses? Será este facto responsável pela relutância verificada em alguns sujeitos em alargar os seus repertórios linguísticos? É este sentimento cultivado pelos agentes educativos através dos seus discursos?

Por outro lado, face aos novos desafios que a nossa era nos impõe, fruto da globalização, ou simplesmente da necessidade de sermos um todo, ao nível da formação profissional, de que forma é que o E/A em línguas é utilizado para desenvolver e/ ou consolidar a identidade dos sujeitos, enriquecida pelos contactos estabelecidos com o “outro” e com a sua língua? Será que as entidades que promovem ações de formação em línguas estão recetivas a proporcionar uma aprendizagem plurilingue? Será que as presentes ações de formação preenchem verdadeiramente as necessidades das empresas que as solicitam? Por último, será que ao nível empresarial a promoção do plurilinguismo é vista como uma mais-valia para o desenvolvimento das competências dos seus funcionários e, por consequência, da própria empresa?

Todos nós somos desafiados a procurar respostas a estas e a muitas outras questões, para a construção de um mundo melhor. De facto, acreditamos que só poderemos participar plenamente enquanto cidadãos se assumirmos uma postura crítica

e interventiva na sociedade e se procurarmos continuamente (des)construir significados, para que esta se transforme e se desenvolva, proporcionando assim a nossa evolução, i.e., o progresso da humanidade. Temos a certeza que a procura incessante de respostas nos levará a abrir novos caminhos na busca de conhecimento, onde nos debateremos por diferentes ideais que nos apaixonem e nos consumam e que atestem a nossa identidade (única e plural). Para tal, não nos podemos esquecer que "[o] caminho faz-se caminhando" (António Machado) e é força que se caminhe.

## Bibliografia

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. In R. Bizarro (Ed.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 77-87). Porto: Areal Editores.
- Abrahão, M. H. (2003). Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Histórias da Educação (ASPHE), Pelotas*, 14 (1), 79-95.
- Abrahão, M. H. (2011). Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. *Educação*, 34 (2), 165-172.
- Afonso, C. (2002). Preconceitos e estereótipos na comunicação intercultural: o exemplo na aquisição do alemão como língua estrangeira. *Actas do Congresso "A comunicação entre culturas"*. Adeci/ Grupo Sictar Portugal (editado em CD-ROM).
- Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. In R. Bizarro (Ed.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* (pp. 10-14). Porto: Areal Editores.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2010). Intercompreensão e Plurilinguismo: (re)configuradores epistemológicos de uma Didáctica de Línguas? *Intercompreensão – Revista de Didáctica de Línguas: Abordagens plurais e multimodais*, 15, 9-26.
- Alarcão, I., & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era uma vez... a didáctica de línguas em Portugal: enredos, actores e cenários de construção do conhecimento*. Cadernos do LALE. Série Reflexões 3. Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores.
- Allemann-Ghionda, C., Goumoëns, C., & Perregaux, C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Alves, S. S., & Mendes, L. (2006). Awareness and practice of plurilingualism and intercomprehension in Europe. *Europe, Language and Intercultural Communication*, 6 (3-4), 211-218.
- Anderson, J. (2011). Reshaping pedagogies for a plurilingual agenda. *The Language Learning Journal*, 39 (2), 135-147.

- Andrade, A. I. (1997). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira. Funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 14 (1-2), 149-168.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos. In A. Neto & et al. (Eds.), *Didácticas e metodologias da educação: percursos e desafios* (Vol. 1, pp. 489-506). Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (Eds.). (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE, Série Propostas 4. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Martins, F. (Eds.). (2007). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Cadernos do LALE, Série Propostas 3. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Martins, F., & Leite, F. (2002). Práticas actuais e perspectivas futuras. *Educação & Comunicação*, 7, 76-85.
- Araújo e Sá, M. H. (2006). *Relatório final do Projecto Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue* (documento policopiado).
- Araújo e Sá, M. H. (2008). «Los italianos ahah, los portugueses hahaha, los colombianos jajajajaja y los espagnoles ji ji ji».... ». Imagens das línguas e seus falantes nos discursos escolares: implicações para uma educação plurilingue. In M. Silva e Silva & J. Silva (Eds.), *Actas do Colóquio de Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*. Universidade do Minho.
- Araújo e Sá, M. H., & Melo, S. (2004). “Me encanta como suena el portugués!!”: o projecto Galanet na aproximação à romanofonia. *Actas del VIII Congreso*



*Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 707-724.

Araújo e Sá, M. H., & Pinto, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In R. Bizarro (Ed.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 227-240). Porto: Areal Editores.

Araújo e Sá, M. H., Pinto, S., Ramos, A. P., Senos, S., & Simões, A. R. (2010). "Da minha língua vê-se o mar. E das outras?" Representações de alunos face à língua materna e ao inglês língua estrangeira. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 43-53). Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Educação.

Araújo e Sá, M. H., & Schmidt, A. (2008). The awareness of language prestige: the representations of a portuguese school community on "important" languages. In M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer & M.-T. Vasseur (Eds.), *Conscience du plurilinguisme - Pratiques, représentations et interventions* (pp. 109-124). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Arnold, J. (1999). Visualization: language learning with the mind's eye. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 260-278). Cambridge: University Press.

Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge: University Press.

Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 127-147.

Basílio, D., Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2011). *Reciprocal images of Turkish and Portuguese university students: for an intercultural mediation between Portugal and Turkey*. Paper presented at the First International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics. (FLTAL'11), 5-7 May 2011, Sarajevo.

Battaglia, N. (2003). Exploring the links between "social representation" and "feelings" when facing an «everyday life stressor»: the Euro. *Euro-Workshop (IAREP)*, Vienna,

Austria, 3th-5th of July 2003. Disponível em <http://homepage.univie.ac.at/stephan.muehlbacher/euro/papers/Battaglia-proc.pdf>.

- Beacco, J.-C. (2005). *Languages and language repertoires: plurilingualism as a way of life in Europe. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe. Executive version*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Bertaux, D. (2001). *Les récits de vie: Perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan.
- Bizarro, R. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. In Secção de Estudos Franceses do Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos (Ed.), *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-70). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos. Secção de Estudos Franceses.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Boyer, H. (1997). Conflit d'usages, conflit d'images. In H. Boyer (Ed.), *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» de langues?* (pp. 9-36). Paris: L'Harmattan.
- Breidbach, S. (2003). *Plurilingualism, democratic citizenship in Europe and the role of English*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.

- Bretegnier, A. (2009). Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive. *Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, Cas n° 4*, LESCLaP, Université Picardie Jules Verne. Disponível em <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/A- Bretegnier - Histoires de langues en formation-2 cle449b479.pdf>.
- Brockmeier, J., & Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 525-535.
- Byram, M. (2006). *Languages and identities*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Campos, P. H. F., & Rouquette, M.-L. (2003). Abordagem estrutural e componente afetivo das representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 435-445.
- Candelier, M. (1997). Catégoriser les représentations. *Les représentations en didactique des langues et cultures*, 2, 43-66.
- Candelier, M., Oomen-Welke, I., & Perregaux, C. (2004). Janua Linguarum – A phase in the development of the awakening to languages. In M. Candelier (Ed.), *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages* (pp. 15-37). Strasbourg: Council of Europe.
- Cantero, F. G., & Olmeda, G. J. (2000). Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil. *Enrahonar*, 31, 107-122.
- Capucho, F. (2006). Para uma Europa multilingue: Intercompreensão e metodologia das línguas vivas. In R. Bizarro (Ed.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 207-215). Porto: Areal Editores.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12, 18.
- Carvalho, I. (2003). Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horizontes Antropológicos*, 9, 283-302.

- Carvalho, I. (2007). Biografia e identidade: aportes para uma análise narrativa. *ambientalMENTEsustentable*, 1 (3), 19-31.
- Carvalho, J. (2005). As representações sociais e o conhecimento do cotidiano: uma crítica metodológica a partir da filosofia da linguagem. *Revista Neurociências*, 13 (3), 145-151.
- Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 319-331. Disponível em [http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti-V\\_cah312.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti-V_cah312.pdf).
- Castellotti, V. (2010). Attention! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7 (1), 181-207.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching: Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education. Reference studies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2004). Les portfolios européens des langues: des outils plurilingues pour une culture éducative partagée. *REPÈRES*, 29, 167-183.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & Van de Ven, P.-H. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project*. Languages in Education/ Languages for Education. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division. Website: [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang).
- Chaves, R. M., & Moreira, G. (2008). Educar para a diversidade: o contributo do ensino de línguas estrangeiras. In F. Sousa & C. Carvalho (Eds.), *Educação para a Cidadania - Actas da Conferência Ibérica* (CD-ROM ed., pp. 179-188). Lisboa: CIEFCUL.
- Coin de Carvalho, J. E. (2005). As representações sociais e o conhecimento do cotidiano: uma crítica metodológica a partir da Filosofia da Linguagem. *Revista Neurociências*, 13 (3), 145-151.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2005). *Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu ao Comité das*

- Regiões. Um novo quadro estratégico para o multilinguismo.* Bruxelas, COM(2005) 596 final de 22.11.2005.
- Comissão Europeia. (2012). Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages. Report. Disponível em [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf).
- Conselho da Europa. (1997). *Language learning for European citizenship. Final report (1986-96)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Conselho da Europa. (2000). *European Language Portfolio (ELP): Principles and guidelines*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Conselho da Europa. (2006). *Plurilingual education in Europe: 50 years of international co-operation*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Coste, D. (1997). Le théâtre de la représentation. *Les représentations en didactique des langues et cultures*, 2, 103-112.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7 (1), 141-165.
- Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A., & Van de Ven, P.-H. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a right*. Languages in Education/ Languages for Education. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division. Website: [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang).
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: langues vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-379.

- Cruz, M. R. (2005). *O cibercomunicador intercultural: imagens das línguas em chat plurilingue*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Europa-América.
- Daubney, M. (2010). *Ansiedade linguística na prática pedagógica de professores de inglês*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2009). *Analyser les entretiens biographiques*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Deprez, C. (1997). L'apprenant et ses langues: Représentations métalinguistiques dans les entretiens autobiographiques. *Les représentations en didactique des langues et cultures*, 2, 113-128.
- Dewaele, J.-M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Harmattan.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Doyle, W., & Carter, K. (2003). Narrative and learning to teach: implications for teacher-education curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 35 (2), 129-137.
- Escudé, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.
- Evaristo, A. I. (2010). *O e-Portefólio no ensino de Inglês nos primeiros anos de escolaridade: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fernandes, E. (2008). *Cérebro e emoções nas aprendizagens e nos comportamentos positivos* (documento policopiado).
- Feytor Pinto, P. (1998). *Aspectos da cultura linguística portuguesa*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fleming, M. (2009). Languages of schooling and the right to plurilingual and intercultural education. Report of the intergovernmental conference. Languages in Education/ Languages for Education. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.

- Galligani, S. (2009). Les biographies langagières comme outil de (re)construction de l'identité professionnelle. Réflexions à partir de travaux biographiques réalisés par des étudiants de Master professionnel en ingénierie de la formation à distance. *Actes du colloque Acedle "Recherches en didactique des langues – Les langues tout au long de la vie"*. Université Lille: Acedle. Disponível em <http://evenements.univ-lille3.fr/colloque-acedle2009/pdf/actes-colloque.pdf>.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, 11 (2), 327-345.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences* (2ª ed.). New York: Basic Books.
- Glaser, E. (2005). Plurilingualism in Europe: more than a means of communication. *Language and Intercultural Communication*, 5 (3-4), 195-208.
- Gogolin, I. (2002). *Linguistic diversity and new minorities in Europe. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência emocional* (14ª ed.). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gonçalves, M. L., & Andrade, A. I. (2006). Plurilinguismo e portfolio: um desafio curricular de articulação de saberes. *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro)*. Braga: Universidade de Minho.
- Gonçalves, M. L., & Andrade, A. I. (2007). Connecting languages: the use of the *portfolio* as a means of exploring and overcoming frontiers within the curriculum. *European Journal of Teacher Education*, 30 (2), 195-213.
- Goullier, F. (2011). Report of the intergovernmental language policy forum "The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competences". Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/ForumGeneva2010-Report\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/ForumGeneva2010-Report_EN.pdf).
- Grin, F. (2002). *Using language economics and education economics in language education policy. Guide for the development of language education policies in*

- Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study.* Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Guilherme, M. (2007). English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication*, 7 (1), 72-90.
- Guzman, J. R., & Verdegai, J. (Eds.). (2009). *Minorized languages in Europe: State and survival*. Santiago de Compostela: Compostela Group of Universities.
- Hall, N., & Rhomberg, V. (1995). *The affective curriculum: teaching the anti-bias approach to young children*. Toronto: Nelson Canada.
- Hall, S., & Gay, P. D. (Eds.). (1996). *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Hansen, G. H. (1999). Learning by heart: a Lazzarini perspective. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 211-225). Cambridge: University Press.
- Harjanne, P., & Tella, S. (2008). Strong signals in foreign language education, with a view to future visions. In S. Tella (Ed.), *From Brawn to Brain: strong signals in foreign language education* (pp. 55-84). Proceedings of the ViKiPeda-2007, Conference in Helsinki, May 21-22, 2007. Helsinki: University of Helsinki. Department of Applied Sciences of Education.
- Hatch, J. A., & Wisniewski, R. (Eds.). (1995). *Life history and narrative*. London: The Falmer Press.
- House, J. (2003). English as a lingua franca: a threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics*, 7 (4), 556-578.
- Jaatinen, R. (2007). *Learning languages, learning life skills. Autobiographical reflexive approach to teaching and learning a foreign language*. New York: Springer.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28 (2), 200-207.
- Jodelet, D. (1991). *Madness and social representations: Living with the mad in one French community* (T. Pownall, Trans.). Berkeley: University of California Press.
- Josso, M.-C. (1999). História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, 25 (2), 11-23.
- Kettemann, B. (1997). Innovative second language education in Western Europe. In G. R. Tucker & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education: second*



- language education* (Vol. 4, pp. 175-186). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Kohonen, V. (1999). Authentic assessment in foreign language. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 279-294). Cambridge: University Press.
- Kohonen, V. (2000). Student reflection in portfolio assessment: making language learning more visible. *Babylonia*, 1, 13-16.
- Kohonen, V. (2003). *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kohonen, V. (2007). Learning to learn through reflection – an experiential learning perspective. Tampere: University of Tampere. Disponível em [http://archive.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/Results/DM\\_layout/00\\_10/05/Supplementary%20text%20E.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/05/Supplementary%20text%20E.pdf).
- Kramsch, C. (1997). Imagination métaphorique et enseignement des langues. *Les représentations en didactique des langues et cultures*, 2, 77-102.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1985). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon
- Kumar, R. (2005). *Research methodology: a step-by-step guide for beginners*. London: Sage.
- Labov, W. (2001). Uncovering the event structure of narrative. In D. Tanner & J. E. Alatis (Eds.), *Round table on languages and linguistics. Linguistics, language and the real world: discourse and beyond* (pp. 63-83). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Labov, W. (2006). Narrative pre-construction. *Narrative inquiry*, 16 (1), 37-45.
- Landone, E. (2004). Plurilingüismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas. *Mots Palavras Words*, 5, Disponível em [http://eelp.gap.it/doc/pel\\_y\\_contr.pdf](http://eelp.gap.it/doc/pel_y_contr.pdf).
- Landone, E. (2008). La nuova dimensione pluralista della contrastività nel Portfolio Europeo delle Lingue (PEL). In L. Blini, M. V. Calvi & A. Cancellier (Eds.), *Lingüística contrastiva entre el italiano y las lenguas ibéricas* (Vol. II, pp. 253 - 269). AISPI - Instituto Cervantes.

- Li, B., & Siu, I. (2009). Developing students' affective attitude in primary English foreign language classrooms in the People's Republic of China. *Pedagogy, Culture & Society*, 17 (2), 121-236.
- Little, D. (2007). From the Common European Framework of Reference to the European Language Portfolio *The CEFR and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/SourceForum07/D-Little\\_handout\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/SourceForum07/D-Little_handout_EN.pdf).
- Little, D., Hodel, H.-P., Kohonen, V., Meijer, D., & Perclová, R. (2007). *Preparing teachers to use the European Language Portfolio – arguments, materials and resources*. Strasbourg: Council of Europe. European Centre for Modern Languages.
- Major, C. H., & Savin-Baden, M. (2010). *An introduction to qualitative research synthesis: managing the information explosion in Social Science research*. London: Routledge.
- Märtin, D., & Boeck, K. (2002). *QE - o que é a inteligência emocional: como conseguir que as nossas emoções determinem o nosso triunfo em todas as situações* (3ª reimpressão da 2ª ed.). Cascais: Pergaminho.
- Medhat-Lecocq, H. (2010). Représentations sociales et représentations de l'étranger dans un cours de traduction Arabe-Français. In G. Alao, H. Medhat-Lecocq, S. Yun-Roger & T. Szende (Eds.), *Implicites, stéréotypes, imaginaires. La composante culturelle en langue étrangère* (pp. 37-46). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Melo-Pfeifer, S. (2009). Deslocalização da produção e da circulação de saberes em Didáctica de Línguas. *Actas do II Congresso Internacional do CIDInE: Novos contextos de pesquisa, formação e mediação*. Vila Nova de Gaia: CIDInE (CD-ROM). Disponível em [http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P\\_MELO-PFEIFER.pdf](http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P_MELO-PFEIFER.pdf).
- Melo-Pfeifer, S., & Pinto, S. (2009). Évolution des images du FLE à l'université: une étude de cas au Portugal. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6 (1).

- Melo, S. M. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilíngues em chat*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Molinié, M. (2009). Une approche socio-discursive des figures de l'identité dans l'entretien autobiographique. *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS) n° 4, Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*.
- Montagne-Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes? Réflexions pour la recherche. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5 (1).
- Moreira, G. (2006). Globality and interculturality in the teaching of English. In R. Bizarro (Ed.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 190-199). Porto: Areal Editores.
- Moreira, G. (2011). Building a common European home: the contribution of language policy and multilingualism. *Debater a Europa*, 4 (Janeiro/Junho 2011 – Semestral), 104-118.
- Moskowitz, G. (1999). Enhancing personal development: humanistic activities at work. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 177-193). Cambridge: University Press.
- Neuner, G. (2002). *Policy approaches to English. Provisional version*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Oliveira, A. L., & Ançã, M. H. (2009). "I speak five languages": fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, 18 (3-4), 403-421.
- Oliveira, R. M. (2011). Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. *Revista de Educação Pública*, 20 (43), 289-306.
- Ostler, N. (2010). *The last lingua franca: English until the return of Babel*. London: Allen Lane.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

- Pinho, A. S., Almeida, J., Martins, F., & Pinto, S. (2009). Um olhar sobre a biografia epistemológica da Didáctica de Línguas em Portugal – em busca de marcas discursivas do humano. *Actas do II Congresso internacional CIDInE, Novos contextos de formação, pesquisa e mediação*. Vila Nova de Gaia: CIDInE (CD-ROM). Disponível em [http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P\\_PINHO,ALMEIDA,MARTINS&PINTO.pdf](http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P_PINHO,ALMEIDA,MARTINS&PINTO.pdf).
- Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Piri, R. (2002). *Teaching and learning less widely spoken languages in other countries. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Pishghadam, R. (2009). Emotional and verbal intelligences in language learning. *Iranian Journal of Language Studies (IJLS)*, 3 (1), 43-64.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida: teoria e prática* (J. Quintela, Trans. 2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research. Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reis, P. R. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação. *Nuances: estudos sobre Educação*, 15 (16), 17-34.
- Ribeiro, M. L., Jutras, F., & Louis, R. (2005). Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Psicologia da Educação*, 20, 31-54.
- Ricoeur, P. (1983-1985). *Temps et récit* (Vol. 1-3). Paris: Seuil.
- Riemann, C., & Schutze, F. (1991). «Trajectory» as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social processes. In D. R. Maines (Ed.), *Social organization and social process: essays in honor of Anselm Strauss* (pp. 333-357). New York: Aldine de Gruyter.

- Riessman, C. K. (2001). Analysis of personal narratives. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: context and method* (pp. 695-710). Thousand Oaks: Sage.
- Riessman, C. K. (2005). Narrative analysis. *Narrative, memory & everyday life*, 1-7.
- Rouhani, A. (2008). An investigation into emotional intelligence, foreign language anxiety and empathy through a cognitive-affective course in an EFL context. *Linguistik online*, 34 (2), 41-57. Disponível em [http://www.linguistik-online.de/34\\_08/rouhani.pdf](http://www.linguistik-online.de/34_08/rouhani.pdf).
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios reflexivos: estratégia de formação e supervisão* (4ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores.
- Sagor, R. (2005). *The action research guidebook. A four-step process for educators and school teams*. California: Corwin Press.
- Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (F. Murad, M. Kassner & S. C. D. Ladeira, Trans. 3ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santana, G. M. (2008). A dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. *Anuario brasileiro de estudios hispánicos*, 18, 105-113.
- Santos, B. S. (1995). *Toward a new common sense: Law, science and politics in the paradigmatic transition*. New York: Routledge.
- Schiffman, H. (1996). *Linguistic culture and language policy*. London: Routledge.
- Schmidt, A. (2011). *Imagens das línguas e afetividade em contexto escolar*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schmidt, A., & Araújo e Sá, M. H. (2006). "Difícil, feia e esquisita": a cristalização de um discurso escolar sobre o alemão. *Actas do XIII Endipe*. Recife, Pernambuco (CD-ROM).
- Schmuck, R. A. (2006). *Practical action research for change*. (2nd ed.). California: Corwin Press.

- Seidlhofer, B. (2003). *A concept of international English and related issues: from "real English" to "realistic English"?* Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Senos, S. (2011). *A cultura linguística dos alunos do 9º ano de escolaridade do concelho de Aveiro*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, E. R. (2008). As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. *SOLETRAS*, 15, 133-140.
- Silvestre, A. L. (2007). *Análise de dados e estatística descritiva*. Lisboa: Escolar Editora.
- Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments. Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Smith, C. P. (2000). Content analysis and narrative analysis. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Research methods in social and personality psychology* (pp. 313-335). Cambridge: University Press of Cambridge.
- Spink, M. J. P. (1993). The concept of social representations in social psychology. *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), 300-308.
- Thamin, N. (2009). Recompositions identitaires de sujets plurilingues en situation de mobilité dans un contexte d'entreprise internationale: récit de vie de Stella. *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS) n° 4, Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*.
- Thamin, N., & Simon, D.-L. (2009). Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières. *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS) n° 4, Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*.
- Truchot, C. (2002). *Key aspects of the use of English in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.

- Umaña, S. A. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias sociales 127. San José: Sede Académica Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Wagoner, B. (2008). Commentary: making the familiar unfamiliar. *Culture & Psychology*, 14 (4), 467-474.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in action: a strategy for research and analysis*. New York: Teachers College Press.
- Young, D. (1999). A perspective on foreign language learning: from body to mind to emotions. In D. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 13-23). Boston: McGraw-Hill.





## **Anexos**

## **Anexo 1: Planificação de uma unidade didática**

### Planificação da unidade didática

**Local de realização:** Gametal, SA – Zona Industrial Norte de Ovar

**Formadora:** Teresa Alves

**UFCD:** Linguagem e Comunicação – LC\_B3\_LE\_B (Inglês)

**Cronograma:**

<b>Data</b>	9-04-2012	10-04-2012	11-04-2012	13-04-2012	16-04-2012	17-04-2012	18-04-2012	19-04-2012	24-04-2012	27-04-2012
<b>Duração</b>	2h	3h	3h	3h	4h	3h	3h	3h	3h	3h

**Objetivos gerais do plano de formação:**

- Tomar consciência de que a aprendizagem de línguas permite alargar o conhecimento sobre o mundo.
- Valorizar a diversidade e os contactos linguísticos e culturais no enriquecimento da identidade.
- Desenvolver a consciência de si como falante, como aprendente e como sujeito intercultural
- Reconhecer a importância da linguagem na construção de relações sociais e profissionais culturalmente diversificadas.
- Planear intenções futuras de contactos linguísticos e culturais diversificados.

**<sup>4</sup>Competências a desenvolver:**

- Competências gerais: (i.) o conhecimento declarativo; (ii.) a competência existencial; (iii.) a competência de aprendizagem.
- Competência comunicativa.
- Competência plurilingue.
- Competência intercultural.

**Avaliação:** Avaliação formativa, autoavaliação e avaliação global das atividades pelos formandos.

---

<sup>4</sup> Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

Data	Duração	Objetivos pedagógicos específicos	Atividades pedagógicas	Materiais/ equipamentos
9 Abril	2h	(i.) Fornecer informação de carácter pessoal que contribua para a afirmação da sua identidade e para a valorização do seu percurso de aprendente; (ii.) refletir sobre o percurso de vida individual enquanto falante e aprendente de línguas; (iii.) narrar experiências significativas que tenham contribuído para a aprendizagem de línguas.	A formadora faculta aos seus formandos um <i>template</i> , em formato digital, para que elaborem e personalizem a sua biografia linguística. Para a concretização da tarefa, cada formando utiliza individualmente um computador. O produto final é depois impresso e será a primeira secção do Portfolio Linguístico (PL) que os formandos se propõem a elaborar ao longo da presente unidade didática. Concluída a tarefa, alguns formandos, de forma voluntária, partilham oralmente os aspetos que consideram mais relevantes sobre a sua biografia linguística.	Computadores; <i>template</i> da Biografia Linguística.
10 e 11 abril	6h	(i.) Descrever experiências socioculturais nos países em que o grupo <b>Kirchhoff Automotive</b> tem as suas instalações; (ii.) apresentar uma perspetiva geral sobre um dos países em estudo a partir de uma pesquisa realizada na internet; (iii.) alargar o repertório linguístico através da pesquisa e da seleção de informação disponível <i>online</i> ; (iv.) compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia a dia; (v.) compreender os pontos essenciais de uma sequência falada onde predomine uma linguagem simples, com um débito de fala relativamente lento e claro; (vi.) desenvolver capacidades de aprendizagem em grupo.	A formadora distribui aos formandos uma ficha de trabalho para ser concretizada em dois momentos distintos. Num primeiro momento, apoiando-se nas questões formuladas nessa ficha, a formadora questiona os formandos sobre as suas eventuais experiências socioculturais nos países onde o grupo <b>Kirchhoff Automotive</b> tem a sua equipa. Os formandos respondem oralmente e, depois, por escrito. Num momento seguinte, partindo da exploração de experiências dos formandos, a formadora propõe que façam uma pesquisa <i>online</i> em grupo, sobre os países mencionados, recolhendo informações genéricas sobre eles. Alguns tópicos de pesquisa são sugeridos pela formadora e constam na ficha de trabalho entregue inicialmente. Cada grupo realiza a pesquisa sobre um	Computadores; <i>datashow</i> ; ficha de trabalho (série de atividades nº 1).

			país previamente selecionado por sorteio. Posteriormente, a seleção e o tratamento da informação da pesquisa são apresentados em formato digital com recurso ao programa informático <i>Microsoft Office PowerPoint</i> . No final, os formandos realizam uma exposição oral do seu trabalho à turma, com recurso à projeção audiovisual da apresentação realizada em <i>PowerPoint</i> . A exploração dos tópicos sobre os países que não foram alvo de pesquisa pelos grupos é remetida para trabalho de casa.	
13 abril	3h	(i.) Demonstrar uma atitude de abertura face à diversidade linguística; (ii.) desenvolver capacidades de aprendizagem a partir de uma pesquisa <i>online</i> ; (iii.) produzir um discurso claro e simples para descrever experiências e opiniões.	Os formandos contactam com as línguas oficiais dos países em estudo (alemão, chinês mandarim, espanhol, francês, húngaro, inglês, irlandês, polaco, português e romeno) a partir da audição de gravações de falantes dessas línguas, em suporte áudio digital. Inicialmente, os formandos tentam identificar a língua que está a ser reproduzida; depois de corretamente identificada, caracterizam-na, por escrito, com um adjetivo positivo, negativo ou neutro, de acordo com a sua opinião. Por fim, identificam a sua língua preferida e aquela que menos gostam. Num momento seguinte, a formadora propõe uma exploração <i>online</i> sobre as línguas em estudo. Os formandos devem focar, especialmente, a sua atenção naquelas que caracterizaram de forma negativa. No final, estes apresentam oralmente e por escrito as informações mais interessantes que encontraram.	Computadores; material áudio; ficha de trabalho (série de atividades nº 2).
		(iv.) Expressar opiniões sobre a importância da aprendizagem de línguas; (v.) completar uma versão incompleta de uma entrevista a partir de pistas fornecidas; (vi.) compreender textos	Num segundo momento, a formadora questiona os formandos sobre a importância da aprendizagem de línguas, levando-os a expressarem-se oralmente sobre o assunto. Posteriormente, é-lhes fornecido uma	Ficha de trabalho (série de atividades nº 3).

		em que predomine uma linguagem corrente; (vii.) produzir um discurso claro e simples para descrever experiências, acontecimentos e opiniões sobre a importância da aprendizagem de línguas; (viii.) escrever uma narrativa tendo por base uma atividade de “role-play”.	versão incompleta de uma entrevista sobre o tema em estudo. Na versão entregue aos formandos não são incluídas as perguntas formuladas pelo entrevistador, pelo que se espera que estes, a partir das dicas fornecidas na ficha de trabalho, sugiram possíveis perguntas que possam ter sido realizadas. Para corrigir esta atividade a formadora solicita a dois formandos que a leiam em voz alta: um dos formandos interpretará o papel de entrevistado e o outro de entrevistador. No final, a formadora solicita a participação de outros formandos que queiram indicar outras respostas possíveis. Posto isto, tendo por base as perguntas da entrevista, os formandos realizam um “role-play” a pares. O diálogo deve ser produzido oralmente e entregue à formadora uma versão por escrito.	
16 abril	4h	(i.) Compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia a dia; (ii.) expressar as suas opiniões por escrito sobre um assunto debatido num chat; (iii.) participar num debate, usando vários argumentos, previamente preparados em grupo, sobre uma determinada tomada de posição; (iv.) formular uma conclusão sobre o assunto em debate.	No sentido de preparar um debate em torno da pergunta: “Is our destiny to be one world with one language?”, a formadora projeta alguns excertos de comentários publicados num <i>chat</i> ( <a href="http://www.ted.com/conversations/4770/is_our_destiny_to_be_one_world.html">http://www.ted.com/conversations/4770/is_our_destiny_to_be_one_world.html</a> ) sobre este assunto. A partir da sua leitura em silêncio, cada formando deve, depois, expressar a sua opinião, respondendo por escrito às questões formuladas na ficha de trabalho, que foram retiradas do referido <i>chat</i> . Independentemente das respostas dadas, a turma é dividida aleatoriamente para discutir este assunto. Uma parte deve sustentar um ponto de vista favorável, a outra deve defender uma posição contrária. Inicialmente, cada grupo prepara os seus argumentos,	Quadro branco; material de escrita; computador; <i>datashow</i> ; ficha de trabalho (série de atividades nº 4).

			redigindo-os por escrito na ficha de trabalho; posteriormente inicia-se o debate, sendo moderado pela formadora. No final, a partir das ideias debatidas, a turma apresenta uma conclusão consensual.	
17 abril	3h	Refletir sobre a importância da aprendizagem de línguas em contexto empresarial; (ii.) valorizar o conhecimento diversificado em línguas na construção de um corpo empresarial harmonioso, competente e aberto à diversidade linguística e cultural; (iii.) perceber que a aprendizagem de línguas permite perceber o sujeito e o mundo de múltiplas formas; (iv.) compreender que a linguagem contribui para o desenvolvimento de conhecimento sobre si e sobre o “Outro”; (v.) concluir que as aprendizagens linguísticas permitem enriquecer o sujeito, tornando-o mais capaz de agir em sociedade, mais tolerante relativamente à diferença e mais preparado para diversificar os seus encontros culturais e linguísticos.	Os formandos são questionados sobre as vantagens da aprendizagem de línguas em contexto empresarial, ao mesmo tempo que exploram o sentido metafórico do episódio da Torre de Babel, como uma consequência negativa da não valorização da aprendizagem de línguas. De seguida, após a leitura de algumas frases sobre a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras, os formandos elaboram um <i>poster</i> , em grupo, sobre a vantagem dessa aprendizagem. No final, é afixado na sala de formação pelos formandos.	<i>Poster</i> ; material de escrita; fichas de trabalho (série de atividades nº 5 e 6).
18, 19 e 24 abril	9h	(i.) Perceber que o intercâmbio cultural é pautado por normas e convenções sociais que moldam as relações sociais e empresariais; (ii.) Demonstrar uma atitude de abertura face à(s) língua(s) e à cultura de outros povos; (iii.) apresentar informação genérica de forma clara, com espontaneidade, demonstrando ser capaz de adequar o registo linguístico a um contexto profissional.	A formadora conduz os formandos à possibilidade de estes serem responsáveis pela formação de um grupo de trabalhadores, enquanto futuros colaboradores do grupo <b>Kirchhoff Automotive</b> . Para essa formação eles têm de preparar uma apresentação com informação genérica sobre as fábricas situadas nos países onde o grupo <b>Kirchhoff Automotive</b> tem a sua equipa e sobre algumas normas e convenções sociais que moldam as relações sociais e empresariais. Para realizar a tarefa, os formandos realizam uma pesquisa <i>online</i> e utilizam,	Computadores; <i>datashow</i> ; ficha de trabalho (série de atividades nº 7).

			por exemplo, um programa informático (à escolha) para a apresentação de informação a partir das orientações que constam na ficha de trabalho entregue pela formadora. Depois de concluída a tarefa, cada formando simula a apresentação, ao mesmo tempo que apresentam e/ ou projetam alguma informação.	
27 abril	3h	(i.) Avaliar o percurso individual, refletindo na mudança enquanto sujeito, aprendente e falante de línguas; (ii.) (re)contruir representações sobre as línguas numa perspetiva de abertura à sua aprendizagem; (iii.) projetar futuras intenções de aprendizagem de línguas, concebendo-as como uma mais-valia para o desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito.	Para concluir esta unidade didática, os formandos registam as suas reflexões finais sobre o processo de aprendizagem, que se materializou na construção de um PL. Pede-se que realcem, ainda, aspetos positivos/ negativos sobre a formação de Inglês e realizem uma caracterização final das línguas abordadas. Num momento seguinte, apresentam uma proposta de projetos futuros no que se refere à aprendizagem de línguas.  No final, depois de arquivados os trabalhos produzidos ao longo desta unidade didática, cada formando dá o seu testemunho sobre as tarefas que foram mais significativas para a sua aprendizagem e que constam no seu PL. Este também é disponibilizado em formato digital visto que os formandos se responsabilizaram pela execução dessa tarefa ao longo desta unidade, como trabalho extra.	Avaliação.



**Anexo 2:** Guião de elaboração do *portfolio*  
linguístico

***I am a part of the team***

## LANGUAGE BIOGRAPHY



### Group I: Identification

1. Write a brief description about yourself. Give the following information: name, age, nationality, native language(s), residence, education, hobbies, likes/ dislikes, and other interesting things about you. Then add a photo or a picture that best represents you.

[illegible]

# *I am a part of the team*

## ◆ Group II: Language experience

### 1. What languages have you learned so far?

---

---

#### 1.1. Communication skills self-evaluation:

According to the language(s) mentioned above complete the table below with your self-evaluation. Use the European levels<sup>1</sup>: A1, A2, B1, B2, C1, C2 to evaluate your proficiency on the following skills.

Language(s):	Skills				
	Understanding		Speaking		Writing
	Listening	Reading	Spoken interaction	Spoken production	writing

#### 1.2. Details about your language learning

Complete the table with some details about your language learning experience.

Language(s):	Where did you learn? (Mention if it was with friends, family, at school, in training courses, by your own, etc.)	When? (Approximately)	Why? (What was the reason for learning it?)

<sup>1</sup> Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

## ***I am a part of the team***

2. What languages do you use in your daily life? Give details of the context of their use.

---

---

3. Have you ever used your communication skills in intercultural communication? Give details of your experience.

---

---

### **Group III: Language outlook**

1. What is the most beautiful language that you have heard? And the ugliest?

---

---

2. What is the most important language (or languages) in the world? And the least important?

---

---

3. Do you like learning languages?

---

---

4. What languages would you like to learn?

---

---

5. What language(s) is (are) the most difficult to learn?

---

---

6. What is the best way to learn foreign languages?

---

---

# *I am a part of the team*

## DOSSIER

**“A team with different voices and backgrounds”**



Source: [http://kirchhoff-automotive.de/cms/en/unternehmen\\_standorte\\_weltweit](http://kirchhoff-automotive.de/cms/en/unternehmen_standorte_weltweit)

# *I am a part of the team*

SÉRIE DE ATIVIDADES  
Nº 1

**Kirchhoff Automotive** has an international team spread all over the world, currently in Germany, Canada, China, France, Hungary, Ireland, Poland, Portugal, Romania, Spain, USA and Mexico.

Source: [http://kirchhoff-automotive.com/cms/unternehmen\\_standorte\\_weltweit](http://kirchhoff-automotive.com/cms/unternehmen_standorte_weltweit) (adapted)

**1. Have you ever visited any of these countries, besides Portugal? Which ones?**

a. How do you describe that experience? What are the best and the worst memories of that country/ those countries?

b. Was language an obstacle to communication? Why/ Why not?

**2. In group do a research on the Internet about one of these countries and do your presentation in Microsoft Office PowerPoint.**

**Tell us about:**

- Cuisine
- Currency
- Famous people
- Localization
- Monuments
- Music
- Official language(s)
- Sport
- Weather
- ...

# *I am a part of the team*

SÉRIE DE ATIVIDADES  
Nº 2

We have already mentioned the countries where *Kirchhoff Automotive* has its team. And now we are going to talk about their official languages. Can you say what are they?

1. Listen to some people speaking in the languages that we have previously talked about.

- 1.1. Try to identify what language is and then write an adjective to characterise it in the appropriate column.

Languages	Adjectives		
	Positive	Neutral	Negative
1)			
2)			
3)			
4)			
5)			
6)			
7)			
8)			
9)			
10)			

2. From this list what is your favourite? And what isn't?

---

3. Find out some information about those languages in:

<http://www.bbc.co.uk/languages/guide/languages.shtml>

Focus your attention on the languages that you gave a negative characteristic.

- 3.1. What were the most interesting things that you've learnt?

---

---

---

---

Languages are everywhere and make part of our life. Do you think it is important to learn languages?



Andy Klom is the European Commission's representative in Wales since 2005 and has something to say about it.

1. Read the whole interview and find out what questions were done to Andy Klom. Follow the tips in brackets to accomplish your task.

**Interviewer:** \_\_\_\_\_ ? (languages you speak)

**AK:** I speak seven languages. I speak Dutch and English because I was raised bilingually. I speak French, German, Spanish, Portuguese, and I'm learning Welsh.

**Interviewer:** \_\_\_\_\_ ? (languages you speak fluently)

**AK:** I speak them all at different levels of fluency. I can negotiate business for the European Commission in at least three to four of them. I have a working level knowledge of two other ones. My Portuguese and German are good for speaking to regular people in the streets, but I wouldn't be negotiating trade agreements in them.

**Interviewer:** \_\_\_\_\_ ? (the role of languages in your life)

**AK:** Languages have been a part of my life from my early youth onwards. I grew up in Queensland, in an immigrant family. We were good immigrants and we learnt the language of the country. English was my first language, but after a while my parents decided to go back to the old country.

Overnight I became a Dutchman and had to learn a second language. Once you open the door to a second language, the rest just keeps on rolling. At high school I learnt German and French. At University I learnt Spanish. For the European Commission I ended up working in Brazil for years. Just from working there I learnt Portuguese.



## ***I am a part of the team***

**Interviewer:** \_\_\_\_\_? (the importance for people to learn languages)

**AK:** In this day and age it's crucial. People in Europe have the right to live, work, play and retire in any of the 27 EU countries. To be effective in a different country, you need to speak another language. When you're in another country you can't expect other people to speak your language. If you don't acquire another language the world becomes much smaller, in terms of job prospects and experiences.

People who speak other languages can go abroad and find a wonderful career, or come over here, and maybe take the job you wanted to have, because they speak two or three other languages. Each language gives you a different perspective. It enriches your life and it may enrich your pocket as well. If you can communicate in a language, you can do business in that language.

Source:

[http://www.bbc.co.uk/wales/raiseyourgame/sites/preparation/theinternationallanguage/pages/andy\\_klo\\_m.shtml](http://www.bbc.co.uk/wales/raiseyourgame/sites/preparation/theinternationallanguage/pages/andy_klo_m.shtml) (abridged and adapted)

**2. Do a similar interview with your classmate and then change roles.**

## **"Is our destiny to be one world with one language?"**

1. Read the following extracts with opinions taken from a chat<sup>2</sup> about the possibility of people sharing one common language in the world.

One purpose to having language is to transfer one idea to another. Unfortunately no language has the ability to do that perfectly, which is why I believe a universal language isn't necessary.

Maybe so! Language is a tool of communication. If we share one kind of language, the misunderstanding caused by different languages will be reduced. But it doesn't mean we will abandon our own language. I think it's more likely that every people master two kinds of language. One is the mother tongue; the other is THE WORLD LANGUAGE. So we can both protect our cultural diversity and communicate better.



### **Is our destiny to be one world with one language?**

Are we heading towards a world with one common language? If you think so, do you believe that it will happen naturally (because globalization requires it) or because of one country's leading "soft power"?

Would it enhance international cooperation and promote better understanding between countries?

On the other hand, what would it mean for human cultures and civilizations?

Of course people will always speak in the language they learnt at home. But I do not think any other language can compete with English. Sure there are millions more who speak Mandarin? But what do they speak when abroad?

Photography didn't kill paintings - it's better at some things and has proven to be an extremely useful tool, but photography can't give you the subjective perspective a painting can.

This is what I feel about the importance of diversity of languages - we need all these different ways of thinking and feeling and seeing the world if we really want to mature as an intelligent civilization.

Why do we need our native language? The different languages define the brain differently. Our different language structures develop different thinking shames in us. And this means different ideas to share in our common language. The other reason to keep our native language is to identify ourselves. I think we have to keep our different cultures.

<sup>2</sup>(adapted and abridged from)

[http://www.ted.com/conversations/4770/is\\_our\\_destiny\\_to\\_be\\_one\\_world.html](http://www.ted.com/conversations/4770/is_our_destiny_to_be_one_world.html)

## ***I am a part of the team***

2. What is your opinion on this issue? Answer to the questions taken from the chat.

---

---

---

---

3. Debate this topic with your class. List some arguments to support your position with your group. Then write both arguments at the end.

**“Is our destiny to be one world with one language?”**

Pros	Cons

***I am a part of the team***

1. Answer in groups to the following questions:
  - 1.1. Do you think it is beneficial for a company to have proficient employees in several languages?
  - 1.2. Do you think the metaphor of the tower of Babel can be a real consequence for any company due to not having skilful staff in foreign languages?



*The Tower of Babel* by Pieter Bruegel (1563)

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

**1. Read carefully the following statements.**

“A different language is a different vision of life.” (Federico Fellini)

“If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart.” (Nelson Mandela)

“Learn a new language and get a new soul.” (Czech Proverb)

“He who does not know foreign languages does not know anything about his own.” (Johann Wolfgang von Goethe)

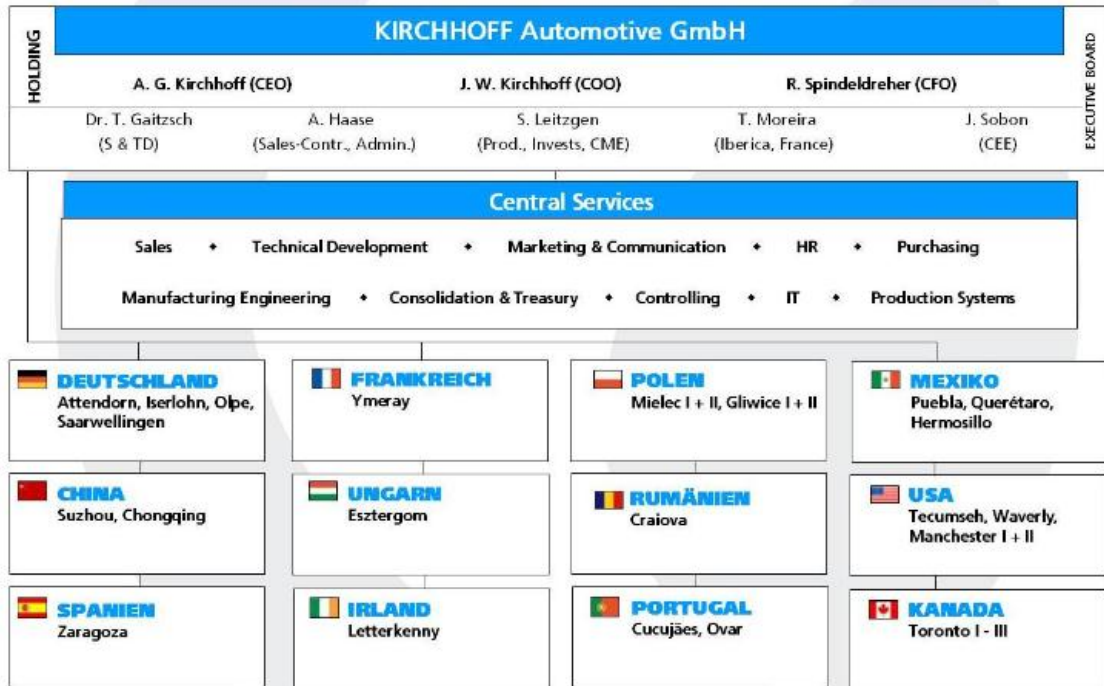
**1.1. In group make a poster with the advantages of learning languages. Then choose a sentence from the box that best suits your opinion about the subject.**



KIRCHHOFF GRUPPE



## Organisation.



Source: [http://kirchhoff-automotive.com/cms/unternehmen\\_organisation](http://kirchhoff-automotive.com/cms/unternehmen_organisation)

- Imagine that you were responsible for training a group of workers that is going for the first time to one of the countries where *Kirchhoff Automotive* has its plants.

Prepare an oral presentation about one of those countries and tell us about:

- Company's objectives, compliance rules, guiding principles and competencies;
- The plant or plants' localisation, date of foundation;
- Business/ working practices of that country with a list of "Do's and Don'ts";
- Some useful phrases in the official languages of the chosen country.

# ***I am a part of the team***

## **AVALIAÇÃO**

### **I. Portfolio:**

☞ Eu gostei de...

☞ Eu não gostei de...

☞ Nestas atividades aprendi...

☞ No entanto, gostava de ter aprendido...

### **II. Formação de Inglês**

☞ Aspectos positivos:

☞ Aspectos negativos:

## *I am a part of the team*

### III. Línguas

**3.1.** Agora que já tivemos oportunidade de conhecer um pouco melhor as línguas oficiais dos países onde o grupo **Kirchhoff Automotive** tem as suas instalações de produção, caracterize-as novamente usando um adjetivo positivo, neutro ou negativo.

Línguas	Adjetivos		
	Positivo	Neutro	Negativo
1) Irlandês			
2) Espanhol			
3) Polaco			
4) Húngaro			
5) Chinês (Mandarim)			
6) Romeno			
7) Alemão			
8) Português			
9) Francês			
10) Inglês			

**3.2.** Das línguas mencionadas, quais são as que gostaria de aprender?

---

---

**3.3.** Que vantagens estão associadas a essa aprendizagem?

---

---

**3.4.** Pretende continuar a aprender línguas?

---

---

**3.5.** Era capaz de abdicar da sua língua materna em prol de uma língua comum?

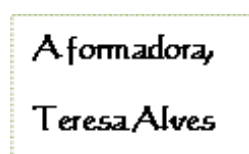
---

---

**3.6.** Acha que o Inglês é uma ameaça à existência das restantes línguas? Justifique.

---

---





## **Anexo 3: Categorias de análise**

## CATEGORIAS DE ANÁLISE

Categorias	Subcategorias	Enunciados	Localização no PL <sup>i</sup>
<b>1. Consciencialização do “eu” enquanto sujeito plurilingue</b>	<b>1.1. Sujeito capaz de refletir sobre a sua identidade</b>	<b>S1:</b> <i>My name is (...), I am twenty years, and my native language is Portuguese. I am Portuguese and I live in Feira, Aveiro. I have finished 12th grade in a multimedia course./ In my free time I like to ride horses and to practise sports, and at the weekend I always go out at night./ I like quiet areas, simple and humble people. I like to laugh and to be with people I like. I love animals and feeling the good things that life has to offer.</i>	BL-G1-A1
		<b>S2:</b> <i>My name is (...) and I am 20 years old. I live in Ovar. My nationality is Portuguese and in my country we speak Portuguese. I finished 12th grade in a technical course of Computer Management, level III. I am a very calm person. I like true friends. In fact I prefer few but good friends./ I have professional experience as a fisherman, as a computer technician and as a metalsmith, too./ My favourite hobbies are fishing, playing football, canoeing and driving. I like to go out at night with my friends, walking with my family and my girlfriend./ I do not like to leave things for tomorrow when I can do them today and I also don't like to see a disorganised place.</i>	BL-G1-A1
		<i>Portuguese: I have started learning Portuguese since I was born – Since I was born and at school since 1<sup>st</sup> grade – Because it is my mother tongue and the official language.</i>	BL-G2-A1.2
		<b>S3:</b> <i>My name is (...), I am 20 years. I am Portuguese and my native language is Portuguese./ My residence is in S. João Ovar./ I have finished twelfth grade in a professional course of Mechatronics and I am currently taking this course to be a toolmaker./ What I like to do is to fix bicycles and motorcycles. I spend much time in my workshop. I love having my hands dirty and my clothes full of oil! It is my world!!!/ Another thing I like to do is playing the guitar: I have started playing the guitar and now I have a band./ I also enjoy the fresh air and to go near the river to hear the sound of water hitting the rocks./ Basically it is all I can tell about me.</i>	BL-G1-A1
		<i>Because it is my native language./ I just use Portuguese because it is my native language.</i>	BL-G2-A1.2 e A2
		<i>I speak fluently Portuguese because I am Portuguese and it is my mother tongue.</i>	D-SA3-A2

		<b>S4:</b> Well, my name is (...) and I'm 20 years old. I was born in Portugal and I still live in Portugal as well, so my native language is Portuguese. I live in Ovar, it's a little city, half in the north, half in the south of the country. I have finished 9th grade and now I'm studying to be a toolmaker./ When I have some free time I like to hang out with my friends, play some games on computer (because I am a gamer). I also play soccer in an amateur team, watch some documentaries about the universe and sometimes I go to the cinema, but nowadays not so often because movies are becoming worse, and I like good movies./ I like nice people, drinking with friends, the countryside and respect. The things I dislike are fake people, basketball, Mondays and Fridays and numerous of other things I can't remember right now. Interesting things about me? Not so sure. I am a boring person, not interesting at all.	BL-G1-A1
		Portuguese: I was born in Portugal so it is my native tongue (...)/ (...) I use Portuguese because it is my native tongue so that's the reason I use it every day.	BL-G2-A1.2 e A2
		Portuguese, my native tongue (...).	D-SA3-A2
		<b>S5:</b> My name is (...), I am 27 years old and was born in Venezuela./ I live in Murtosa, I did tenth year at the secondary school of Estarreja and after that I was military for 7 years. During my military life I was in three humanitarian missions: two in Lebanon and one in Kosovo./ I like playing football with friends and I enjoy barbecues at the weekend. My favourite hobby is going to the cinema with my wife, but with this economic crisis we usually stay at home.	BL-G1-A1
		I am Portuguese./ (...) I was born in Venezuela./ (...) The language I use in my daily life is Portuguese, because I live in Portugal.	BL-G2-A1.2 e A2
		I speak fluently Portuguese and Spanish because they are my mother tongues.	D-SA3-A2
		<b>S6:</b> Hello! My name is (...). I am 19 years old. I live in Ovar which is a great town of Portugal and it was where I was born. In my country, people speak in Portuguese because it is the official language. I know what you guys think about our language, but it is not complicated as it seems./ I have finished 9th grade, and now I am taking a course to be a toolmaker./ I don't have a defined hobby. I do many things to pass the time; it depends on my state of mind. I like practising sports, especially tennis, listening to music and playing the guitar. I like driving and knowing other lands and I also like to be with friends. At the weekend, I like to go out with my friends to some bars or night	BL-G1-A1

	<i>clubs.</i>	
	<i>There is no reason. I've learned because it's the language of my country./ I use Portuguese because I need to communicate in my country.</i>	BL-G2-A1.2 e A2
	<i>I speak Portuguese fluently, because it is the official language of my country. (...) Portuguese is my first language (...).</i>	D-SA3-A2
	<b>S7:</b> <i>My name is (...) and I'm 32 years old. I'm from Portugal and my native language is Portuguese. I live in Ovar since 2007. Before I lived in Esmoriz during 2 years, but I was born in Espinho and I had lived there 25 years. I have 12th grade from high school. I like to practise sports like running, playing football, swimming, cycling, among others. I like to search many things on the Internet and play some games too. I play with my daughters and we use to go out at the playground or just run and jump in some gardens.</i>	BL-G1-A1
	<i>I learned my native language (Portuguese) (...)/ I'm used to talk Portuguese because it's my native language (...).</i>	BL-G2-A1 e A2
	<i>I only speak Portuguese fluently. I was born in Portugal and I grew up speaking only Portuguese.</i>	D-SA3-A2
	<b>S8:</b> <i>Hello my name is (...). I am 27 years old and I am Portuguese. I live in Válega, Ovar. I finished 9th year of school and my native language is Portuguese./ What I like to do is playing football, going to the gym and practising sports./ I also like living with my friends and my family. My hobbies are listening to music, watching movies and riding when I can./ Speaking more about me, when I was 16 years I worked with aluminium as a metalsmith during three years, and then I was called for the military service. I was a military for 8 years and by that time I had two peace missions in Lebanon. After that, in May 2011, I had the opportunity to start this course to be a toolmaker which is a job that I like. Now I am currently attending the course and its duration is one year and a half.</i>	BL-G1-A1
	<i>Portuguese: (...) It's my mother tongue.</i>	BL-G2-A1.2
	<i>I speak fluently Portuguese because I am Portuguese and it is my mother tongue.</i>	D-SA3-A2
	<b>S9:</b> <i>Hello, I'm (...) and I am twenty one years old./ I was born in Ovar, Portugal, so I'm a Portuguese citizen! I live in Ovar in António Aleixo, 137 Street. My native language is Portuguese, but I speak easily other languages like English, French or Spanish. I finished</i>	BL-G1-A1

		<i>9th year and then I attended a course of Computer Management, but I gave up in the third year./ I have some hobbies like listening to music, playing football with friends, going out with my "boys" to the café or spending a weekend in a good 'green place', camping. When I have the opportunity I love to go to Trance festivals or parties./ I hate waking up earlier; I like a good plate of food, but I hate red fish; I like to ride, but I don't like to read and boring people; I like humility, but I hate lies; I love to laugh, I like peace and love... I love freedom!</i>	
		<i>Portuguese: (...) It is my native language.</i>	BL-G2-A1.2
		<i>I speak Portuguese of course because it is my mother tongue.</i>	D-SA3-A2
		<b>S10:</b> <i>Hi. My name is (...) and I'm 18 years old. I am Portuguese and live in Ovar in the district of Aveiro. I finished ninth grade last year, in a training course for teenagers./ My favourite hobby is going out at night with friends, talking and discussing issues, among other things. I don't like to stay at home, I like to enjoy the day to the maximum.</i>	BL-G1-A1
		<i>I speak Portuguese and some words in English. (...) I speak Portuguese fluently.</i>	D-SA3-A2
		<b>S11:</b> <i>Hello my name is (...) and my native language is Portuguese./ I was born on the twenty fifth of March, 1974 and I live in Aveiro./ I have studied and finished the secondary school. I took a training course in the area of Auto Electricity, in 1989/1999. Currently I am taking a new training course in the area of metalworking./ In my free time I like to practise sports, but my favourite is surfing. For relaxing I practise yoga, Buddhism and read some good books. Whenever I visit some new countries and cities, I like to learn new customs and traditions.</i>	BL-G1-A1
		<b>S12:</b> <i>My name is (...), I'm 33 years old. I was born in Portugal at a small village called Vagos and my native language is Portuguese./ I studied till 9th grade and I chose English as a second language subject at school./ After school I started to work./ My favorite hobbies are: fishing with my friends; cycling; doing four wheel drive with my family to know new places and the nature; watching some television programs like "How the things are made" on Discovery Channel, and sometimes I watch Travel Channel to know different places and cultures. I also like to do some bricolage at home.</i>	BL-G1-A1
		<i>(...) of course I also use my mother tongue.</i>	BL-G2-A2
		<i>I feel comfortable to speak Portuguese which is my mother tongue.</i>	D-SA3-A2
		<b>S13:</b> <i>My name is (...). I am 19 years old and my native language is Portuguese./ I live in</i>	BL-G1-A1

		<i>Ovar, in José Rodrigues Migueis Street. In terms of education I have finished 12th year of Sports Technology./ Nowadays, my hobbies are practising sports and playing music./ I like going out at night, riding, winning games and shopping. However, I do not like losing and neither when Benfica lose, I also don't like being broken.</i>	
		<i>(...) but my native language is Portuguese (...) I can speak Portuguese fluently, because it is my native language (...).</i>	D-SA3-A2
		<b>S14:</b> <i>My name is (...), I am 20 years old, I am Portuguese and my native language is Portuguese, but nevertheless I can speak English and Spanish as well./ I am living in Maceda, in Ovar. I finished twelfth year, so I have completed the high school./ My hobbies are practising sports, listening to music, reading books or magazines and watching TV./ I like to practise so many sports, like football, basketball, hockey, tennis and others. I also like to travel and know new things. I am "Benfiquista" (Benfica's fan) and I am very proud of it. I am a friendly and funny person.</i>	BL-G1-A1
		<i>Oh, I can speak Portuguese fluently, because it is my native language.</i>	D-SA3-A2
		<b>S15:</b> <i>My name is (...) and I'm eighteen years old./ I'm Portuguese, I live in Ovar and my native language is Portuguese./ I finished 9th grade, then I attended the course of Sports Technology but I gave up in 11th year. I am currently attending a course to be a toolmaker./ In my free time I enjoy socialising, especially with friends, listening to music, playing video games, watching movies and having parties./ I do not like to read and also it annoys me to do the same things.</i>	BL-G1-A1
		<i>I speak Portuguese because it is my mother tongue (...).</i>	D-SA3-A2
	<b>1.2. Sujeito detentor de um repertório plurilingue</b>	<b>S1:</b> <i>(...) my native language is Portuguese.</i>	BL-G1-A1
		<i>I've learned English and Spanish./ English: B1, B1, A2, A2, A2/ Spanish: B2, B2, B2, B2, B2/ Portuguese: C2, C2, C2, C2, C2/ English: At school until 9th grade – I started to learn five years ago – It was part of the training./ Spanish: At school – During the last three years – It was part of the training./ Portuguese: At school – all the time – It was part of the training./ I use English to work or play on the computer, or to handle some equipment. Almost everyone speaks English and for that reason it becomes increasingly universal./ Several times in Algarve I had to give some information to tourists.</i>	BL-G2-A1, A1.1, A1.2, A2 e A3
		<i>How many languages do you speak? – I speak two languages: Portuguese and Spanish./</i>	D-SA3-A2

		<i>Where did you learn it? – I learned them at school./ What languages do you speak fluently? – I speak fluently Portuguese and Spanish and a little of English.</i>	
		<b>S2:</b> (...) in my country we speak Portuguese.	BL-G1-A1
		<i>So far I have learned Portuguese, English and French./ English: B1, B1, A2, A2, A2/ French: A2, A2, A2, A2, A2/ Portuguese: C2, C2, C1, C1, C1/ English: I learned English at school and also by my own (e.g. reading articles and playing games) – I began to learn in 5th grade – Because it was a compulsory subject and I wanted to learn./ French: I learned French at school and also by my own (e.g. reading articles) – I began to learn in 7th grade – Because it was a compulsory subject./ Portuguese: I have started learning Portuguese since I was born – Since I was born and at school since 1<sup>st</sup> grade – Because it is my mother tongue and the official language./ The languages I usually use are English and Portuguese. I use English to read and to hear some news and Portuguese in my daily routine./ Yes, I have [used my communication skills]. I've already used English. It was when I was in Spain and in Germany. I used it for daily communication.</i>	BL-G2-A1, A1.1, A1.2, A2 e A3
		<i>Yes, it was. Language is always important for communication, but even without speaking very well we can use gestures to communicate.</i>	D-SA1-A1
		<i>How many languages do you speak? – Well, I speak Portuguese, French, Spanish and German but some of them I don't remember very well because I don't practise./ Do you understand what people say? For example when you are watching TV or listen to other people talking in foreign languages? – Well, sometimes because I don't master the language and when I don't understand a word I look it up in a dictionary or on the Internet. When I listen to music or watch TV I pay attention to the language used and when I don't understand anything I search their meaning./ Do you use the foreign languages that you have learned? – Yes, I do. I use them when I need to go abroad or when I speak with some friends, for example./ What languages do you speak fluently? – Well... I speak them all at different levels of fluency. I speak Portuguese, Spanish, French and German but some of these I don't speak very well because I haven't practised for a long time.</i>	D-SA3-A2
		<b>S3:</b> (...) my native language is Portuguese.	BL-G1-A1
		<i>I have learned English and Portuguese./ English: A1, B1, A1, A1, A1/ Portuguese: C1, B2, C1, C1, B1/ English: I learned this language at school – From 5th to 12th grade –</i>	BL-G2-A1, A1.1, A1.2, A2

		<i>Because it was a compulsory language./ Portuguese: At school and in my daily routine – I have learned during my life – Because it is my native language./ I just use Portuguese because it is my native language. I do not know how to speak another language, so I speak only Portuguese. I use it in my daily routine./ I just know how to speak Portuguese, so for this reason I only speak to Portuguese people. However, I would like to be able to speak a little of English in the event of having to talk to someone whose language is not Portuguese.</i>	e A3
		<i>How many languages do you speak? – I speak two languages. I speak Portuguese and a little bit of English./ In terms of Portuguese I know and understand it quite well, but with some difficulties in some technical words. In English I had a hard time, but now I understand better the main message of some oral/ written texts./ What languages do you speak fluently? – I speak fluently Portuguese because I am Portuguese and it is my mother tongue. I do not speak more often in English because I have great difficulties and I cannot hold a conversation in this language.</i>	D-SA3-A2
		<b>S4:</b> (...) my native language is Portuguese.	BL-G1-A1
		<i>The languages I learned so far were Portuguese (native), English, a little of Spanish and one thing or two of French./ Portuguese: C2, C2, C2, C2, C2/ English: C1, C1, B2, B1, C1/ Spanish: B1, A2, A2, A2, A2/ French: A1, A1, A1, A1, A1/ English: I learned at school, by playing online games in which I had to interact with English people and by watching movies without subtitles – I started to learn in 2004 in my 7th grade, and I'm still learning – In class because it was compulsory and it is the main language on games./ Spanish: I learned a bit by myself, by hearing other Spanish people talking too – In 2010 – Just for fun or amusement./ French: I learned at school – In 2004 on my 7th grade – Because it was compulsory./ Portuguese: I was born in Portugal so it is my native tongue – Since I started school in my 1st grade – It is my native tongue./ The languages I use daily are Portuguese and English. I use Portuguese because it is my native tongue so that's the reason I use it every day. I use English when I am playing some games, watching some movies or when I am going to see some websites written in English. However, it is rare to speak with other person in it./ Yes, I have already used (...) [my communication skills] indeed, but it didn't work very well. My lack of practice on speech</i>	BL-G2-A1, A1.1, A1.2, A2 e A3



		<i>turned it in a complete failure by that time, but I was young by the way, I was still learning.</i>	
		<i>How many languages do you speak? – I speak four languages. They are Portuguese, my native tongue, English, Spanish and French./ What are the languages you speak fluently? – Well, the ones I speak fluently are Portuguese and English. Because I need them every day, but more Portuguese than English. And the others, which is Spanish and French, I know only the basic, like “hello” or “bye” and other small and easy sentences.</i>	D-SA3-A2
		<b>S5:</b> <i>I have learned Portuguese, Spanish and English./ Portuguese: C1, B2, C1, C1, C1/ Spanish: B2, B1, B2, B2, B1/ English: A2, A1, A1, A1, A1/ Portuguese: school – since the second year of primary – I am Portuguese./ Spanish: in Venezuela with my family – all my life – I was born in Venezuela./ English: school – since the 5th till 10th year at school and 100 hours in the training course at Kirchhoff – because it is part of the school or training program./ The language I use in my daily life is Portuguese, because I live in Portugal./ Yes, I have used in humanitarian missions in Lebanon and Kosovo and the language of communication was English.</i>	BL-G2-A1, A1.1, A1.2, A2 e A3
		<i>I can speak Spanish.</i>	D-SA1-A1
		<i>How many languages do you speak? – I speak three languages. I speak Portuguese, Spanish and a little bit of English/ What languages do you speak fluently? – I speak fluently Portuguese and Spanish because they are my mother tongues.</i>	D-SA3-A2
		<b>S6:</b> <i>In my country, people speak in Portuguese because it is the official language.</i>	BL-G1-A1
		<i>I’ve learned English and French./ English: B1, B2, A2, B1, B2/ French: A2, A2, A2, A1, A2/ English: I learned at school and in training courses – I started in 2003, in the 5th grade – Because it is a worldwide spoken language./ French: I learned at school – I started in 2005, in the 7th grade – I learned French because it was a compulsory subject./ Portuguese: I learned with my family and at school – I’ve been learning since I was born – There is no reason. I’ve learned because it’s the language of my country./ I use Portuguese because I need to communicate in my country. When I see movies and play videogames in English I use it to understand them./ Yes, I have [used my communication skills]. One day a British person asked me an address of a place, I tried to help her but I don’t know if she understood. I don’t know if I was a good help.</i>	BL-G2-A1, A1.1, A1.2, A2 e A3

		<i>How many languages do you speak? – I speak two languages. I speak Portuguese and English, but I understand a little bit of French and Spanish./ What languages do you speak fluently? – I speak Portuguese fluently, because it is the official language of my country.</i>	D-SA3-A2
		<b>S7:</b> (...) and my native language is Portuguese.	BL-G1-A1
		<i>I learned my native language (Portuguese), and I also learned English and French at school for a few years. I have some knowledge in Spanish and Italian but I have never studied these languages./ English: B1, C1, B1, B1, C1/ French: A2, A2, A1, A1, B2/ Spanish: B2, B2, A2, A2, A2/ Italian: A1, A1, A1, A1, A1/ English: I learned at school – I started to learn 20 years ago – It was a compulsory subject/ French: I learned at school – I started to learn 17 years ago – It was an optional subject/ Spanish: I learned by watching TV or going to the cinema – Daily – To knowledge acquisition/ Italian: I learned by watching TV or going to the cinema – Daily – To knowledge acquisition/ I'm used to talk Portuguese because it's my native language and I need to understand English to play some games or to search something on the Internet, to understand some music lyrics and sometimes to help foreign people to get some directions./ I have already used my communications skills talking with foreign people in the street or in social networks.</i>	BL-G2-A1, A1.1, A1.2, A2 e A3
		<i>I didn't feel any obstacles or difficulty in language because Spanish language is very similar with Portuguese.</i>	D-SA1-A1
		<i>How many languages do you speak? – I speak Portuguese, a little bit of English and some words and sentences in French, Spanish and Italian./ Which languages do you speak fluently? – I only speak Portuguese fluently. I was born in Portugal and I grew up speaking only Portuguese. However, it is sure that I have learned something in other languages, for example, when I am watching TV or listening to the radio.</i>	D-SA3-A2
		<b>S8:</b> (...) and my native language is Portuguese.	BL-G1-A1
		<i>So far I have learned Portuguese, English and Spanish./ Portuguese: C2, B2, B2, B2, C1/ English: A1, A1, A1, A1, A1/ Spanish: A1, A1, A1, A1, A1/ Portuguese: At school, in family and in society – During my life – It's my mother tongue/ English: It was at school from 6th grade until 9th grade. And also when I was in Lebanon, Jordan and Egypt Cipre – From 6th grade until 9th grade; during my military service – Because it is very</i>	BL-G2-A1, A1.1, A1.2, A2 e A3

		<i>important/ Spanish: By my own because Spanish is similar to Portuguese and I have been in Spain a few times – A few times – I like speaking Spanish/ It is Portuguese [the language I use in my daily life]./ I have used a little [of my communication skills in intercultural communication] when I was abroad.</i>	
		<i>How many languages do you speak? – I speak Portuguese and a little bit of English./ What languages do you speak fluently? – I speak fluently Portuguese because I am Portuguese and it is my mother tongue.</i>	D-SA3-A2
		<b>S9:</b> <i>My native language is Portuguese, but I speak easily other languages like English, French or Spanish.</i>	BL-G1-A1
		<i>I've learned Portuguese, English and French./ Portuguese: C2, C2, C2, C2, C2/ English: C1, C1, B2, C1, C1/ French: B1, B2, A2, A2, A2/ Portuguese: At school – During 12 years at school (3,4 years ago) – It is my native language/ English: At school – During 7 years at school (4/5 years ago) – It is the universal language/ French: At school – During 2 years at school (8 years ago) – It was my choice, when I had to choose another language subject at school./ Usually in my daily life and routine I just use Portuguese, but sometimes I need to use English to communicate with people or to talk with a friend in an online game. English is always present, even when we watch a movie we are practising English.</i>	BL-G2-A1, A1.1, A1.2 e A2
		<i>What languages can you speak? – I can't speak many languages. I speak Portuguese of course because it is my mother tongue. I can also speak English well and just a little of Spanish and French./ What languages do you usually speak? – I usually speak English because I play online games like "Counter-Strike" or poker and for this reason I usually talk in English with my gamer friends too, for example, to define our tactics. I also speak Spanish and French just for my own amusement.</i>	D-SA3-A2
		<b>S10:</b> <i>I have learned English and French./ English: A2, B1, A1, A2, A2/ French: A1, A2, A1, A1, A2/ English: At school – When I was 10 years old – It was a compulsory subject at school/ French: At school – When I was 10 years old – It was a compulsory subject at school/ I use English in games and French to understand a few sentences spoken by my family from Switzerland.</i>	BL-G2-A1, A1.1, A1.2 e A2
		<i>Portuguese is identical to Spanish, although some words are different.</i>	D-SA1-A1
		<i>How many languages do you speak? – I speak Portuguese and some words in English./</i>	D-SA3-A2

	<i>What languages do you speak fluently? – I speak Portuguese fluently.</i>	
	<b>S11:</b> (...) my native language is Portuguese.	BL-G1-A1
	<i>I have learned English, French, Spanish, Lithuanian and Arabic./ English: B2, B1, B2, B1, A2/ French: B2, B1, B2, A2, A2/ Spanish: B2, B1, B1, A2, A1/ Lithuanian: A1, A1, A1, A1, A1/ Arabic: A1, A1, A1, A1, A1/ Spanish: With people from other countries and with friends – During all my life – Because I wanted to learn to communicate/ French: At school and with people from other countries – During all my life – Because I wanted to learn to communicate/ English: At school, with people from other countries and with friends – During all my life – Because I wanted to learn to communicate/ Lithuanian: I learned in England with work fellows – When I was working there in 2005-2007 – Because I wanted to learn to communicate/ Moroccan Arabic: In Morocco on holidays – 2000 I guess – Because I wanted to learn to communicate/ In my daily life I use Spanish, French and English for reading surf magazines, watching movies, working on the computer or to help tourists when they ask for directions./ Yes, I have. I have used my communications skills when I had a job in England and when I was on holidays in different countries.</i>	BL-G2-A1, A1.1, A1.2, A2 e A3
	<i>Language was not an obstacle, because Spanish is not difficult to understand, and if we could not speak French at least we could speak English, which is a universal language.</i>	D-SA1-A1
	<i>How many languages do you now speak? – I speak five languages, two of them I know only a few words./ Do you speak fluently those languages? – Fluently I just speak three languages and as I said two of them I only know a few words.</i>	D-SA3-A2
	<b>S12:</b> (...) and my native language is Portuguese.	BL-G1-A1
	<i>I learned English at school and on holidays. Then I used to help English people, who were spending their holidays where I lived, with translations. Nowadays I usually buy “Land Rovers” magazine and I like to read and translate the articles. I also understand Spanish because I have moved there a few times./ English: B2, B2, B1, B1, B1/ Spanish: B2, B2, B1, A2, A1/ Portuguese: C1, C1, C2, B2, B2/ English: I learned English at school and on holidays. I also used to help English people with translations because they were spending their holidays where I lived. At the present I usually buy “Land Rovers” magazine and I like to read and translate the articles – I started learning from 5th grade – At school I chose English because it is the universal language/ Spanish: I understand</i>	BL-G2-A1, A1.1, A1.2, A2 e A3

		<i>Spanish because I have moved there a few times to work and sometimes to visit some places and monuments. I have to learn by my own with my wife and with my friends – I started to visit Spain since 1996 – The reason for me to have learned Spanish was to facilitate communication./ I use English every day when I am working with the computer, reading magazines, watching movies, listening music. And, of course I also use my mother tongue./ Yes I have [used my communication skills in intercultural communication]. On holidays when I visited new countries English helped to communicate.</i>	
		<i>Sometimes, but I was able to communicate with some gestural language and some Spanish words.</i>	D-SA1-A1
		<i>How many languages do you speak? – I speak two languages and I also have some knowledge in another one, but I don't feel comfortable when I speak it./ What languages do you speak fluently? – I feel comfortable to speak Portuguese which is my mother tongue. I speak English (but not correctly). However, I am learning in this class how to improve my pronunciation, my writing and my knowledge about languages: habits, rules and good customs. Also I'm learning a lot about the company Kirchhoff when I search information on the internet and translate some texts for the present class.</i>	D-SA3-A2
		<b>S13:</b> (...) and my native language is Portuguese.	BL-G1-A1
		<i>I have learned Portuguese, English, and French./ Portuguese: C2, C2, C2, C2, C2/ English: B2, B2, B1, B1, B1/ French: A1, A1, B1, A1, A2/ Portuguese: At school, in family, on the Internet – 19 years ago – It was a compulsory subject at school/ English: On the Internet, at school – 9 years ago – It was a compulsory subject at school/ French: At school – 7 years ago – It was a compulsory subject at school./ In my daily life I use English in social networks and to talk with people in online games./ I often use my communication skills to communicate with foreign people.</i>	BL-G2-A1, A1.1, A1.2, A2 e A3
		<i>The language was not an obstacle because it is slightly similar to Portuguese and I also had friends who spoke Spanish.</i>	D-SA1-A1
		<i>How many languages do you speak? – I speak three languages. I speak Spanish, English and Portuguese, but my native language is Portuguese./ Do you speak all languages fluently? – I can speak Portuguese fluently, because it is my native language, and I</i>	D-SA3-A2

		<i>speak just a little bit of Spanish and English.</i>	
		<b>S14:</b> (...) <i>and my native language is Portuguese, but nevertheless I can speak English and Spanish as well.</i>	BL-G1-A1
		<i>I've learned Portuguese, English, French, and Spanish./ Portuguese: C2, C2, C2, C2, C2/ English: B1, B2, B2, B2, C1/ French: A2, B1, A2, A2, A2/ Spanish: B2, B2, B2, B2, B2/ Portuguese: At school, with my family, and on the Internet – I've started to learn 19 years ago – It was compulsory/ English: At school, with my family, and on the Internet – I've started to learn 9 years ago – It was compulsory/ French: At school and with my family – I've started to learn 7 years ago – To speak with my family/ Spanish: With friends – I've started to learn 4 years ago – To speak with my friends./ Daily I use Portuguese, English and sometimes Spanish. I use Portuguese to communicate with my colleagues and other people at the workplace and with my family. To surf on the Internet I use Portuguese and English. I also use English to speak with foreign people and to learn more about the language. I use Spanish to speak with some friends who speak it./ Yes, I have. I have foreign friends, so I need to put into practise my communication skills to communicate with them.</i>	BL-G2-A1, A1.1, A1.2, A2 e A3
		<i>Five years ago I could communicate in both languages, Spanish and French, so it was easy for me. Nowadays, I have Spanish friends and sometimes I speak in Spanish with them. At the moment, for me it is more difficult to speak in French, because I have already forgotten the language. However, I have family who speak French and now I am learning it again.</i>	D-SA1-A1
		<i>How many languages do you speak? – I speak...let me count...one, two, three...yeah I can speak three languages./ Do you speak all languages fluently? – Oh, I can speak Portuguese fluently, because it is my native language. With respect to Spanish and English I just speak a little bit.</i>	D-SA3-A2
		<b>S15:</b> (...) <i>my native language is Portuguese.</i>	BL-G1-A1
		<i>I've learned French, English and Spanish./ English: A1, A1, A1, A1, A1/ French: A1, A1, A1, A1, A1/ Spanish: A1, A1, A1, A1, A1/ English: At school – From 5th to 9th grade – English was a compulsory subject/ French: At school – From 7th to 9th grade – I chose to learn French and Spanish at school/ Spanish: At school – From 10th to 11th grade – I chose to learn French and Spanish at school./ I use English and Spanish to speak in a</i>	BL-G2-A1, A1.1, A1.2, A2 e A3

		<i>game with players from all over the world./ I only use my communication skills in intercultural communication when I am playing a game with gamers from all over the world.</i>	
		<i>What languages can you speak? – I don't speak many languages. I speak Portuguese because it is my mother tongue and I can speak English well and just a little of Spanish and French./ What language do you always speak? – I always speak English, because I play online games like "Warrock". I also speak Spanish and French but not usually.</i>	D-SA3-A2
	1.3. <b>Sujeito de conhecimentos de estratégias de aprendizagem de línguas</b>	<b>S1:</b> <i>Practising, studying, and be interested.</i>	BL-G3-Q6
		<b>S2:</b> <i>(...) e.g. reading articles and playing games (...).</i>	BL-G2-A1.2
		<i>In my opinion the best way to learn languages is to go to those countries where the language is spoken.</i>	BL-G3-Q6
		<i>(...) when I don't understand a word I look it up in a dictionary or on the Internet. When I listen to music or watch TV I pay attention to the language used and when I don't understand anything I search their meaning.</i>	D-SA3-A2
		<b>S3:</b> <i>The best way, and perhaps even the best, is to be in the country where it is spoken.</i>	BL-G3-Q6
		<b>S4:</b> <i>(...) by playing online games in which I had to interact with English people and by watching movies without subtitles (...), by hearing other Spanish people talking too.</i>	BL-G2-A1.2
		<i>The best way is to keep in touch with that language every day, so that will help you to learn the language.</i>	BL-G3-Q6
		<b>S5:</b> <i>The best way to learn is to go to the country where the language is spoken.</i>	BL-G3-Q6
		<b>S6:</b> <i>The best way to learn a language is interacting with people, watching movies and listening to music.</i>	BL-G3-Q6
		<b>S7:</b> <i>Spanish: I learned by watching TV or going to the cinema</i>	BL-G2-A1.2
		<i>Travelling or living in those countries, but to learn faster is better to live there.</i>	BL-G3-Q6
		<i>However, it is sure that I have learned something in other languages for example, when I am watching TV or listening to the radio.</i>	D-SA3-A2
		<b>S8:</b> <i>Being in the country where the language is spoken makes us learning the language easier.</i>	BL-G3-Q6
		<b>S9:</b> <i>(...) when we watch a movie we are practising (...).</i>	BL-G2-A2
		<i>I have no idea but in my case as I like a lot of languages... Just be aware!</i>	BL-G3-Q6



		<b>S10:</b> Practising, learning more about the language and discovering new things about it.	BL-G3-Q6
		<b>S11:</b> The best way is to live for a while in the country of that language.	BL-G3-Q6
		<b>S12:</b> The best way to learn foreign languages are: reading and translating articles; talking with people who are native speakers of that language; watching movies and TV programs without subtitles to improve listening comprehension; and also listening to music and radio programs to improve oral comprehension without seeing the person who is speaking or singing in order to understand what they are saying.	BL-G3-Q6
		<i>I'm learning a lot about the company Kirchhoff when I search information on the internet and translate some texts (...).</i>	D-SA3-A2
		<b>S13:</b> The best way to learn a foreign language is to use it regularly.	BL-G3-Q6
		<b>S14:</b> The best way to learn languages is to speak them in our daily routine with foreign people, for example. It is a good practice to improve our knowledge and to have a good pronunciation.	BL-G3-Q6
		<b>S15:</b> The best way is to move to the country where the language is spoken, to be in contact with native speakers.	BL-G3-Q6
	<b>1.4. Sujeito recetivo a alargar o seu repertório linguístico</b>	<b>S1:</b> I would like to learn Italian.	BL-G3-Q4
		<i>Why is it important for people to learn languages? – It is important only for travelling and communicating with people.</i>	D-SA3-A2
		<i>[Gostaria de aprender] Mandarim./ [Vantagens associadas a esta aprendizagem:] Para um futuro emprego, a aprendizagem desta língua abre diversas portas.</i>	AV-Q3.2. e Q3.3.
		<b>S2:</b> I wish I could take German classes.	BL-G3-Q4
		<i>What is the role of languages in your life? – Normally, I use them when I travel abroad or when I watch TV. They are also important for my work./ In your opinion is it important to learn languages? Why? – Yes, it is. I think it is very important to learn other languages for daily use. Learning languages is important to communicate and to understand people from other countries. It is also important because all of us use foreign languages at work: they are useful to work with technology, or to talk with other fellow workers, etc. Basically languages are everywhere!</i>	D-SA3-A2



		<i>[Gostaria de aprender] Alemão./ [Vantagens associadas a esta aprendizagem:] Para um CV mais completo; para utilização quando necessário tanto no trabalho como no dia-a-dia./ Sim, [aprender línguas] é um dos meus objetivos.</i>	AV-Q3.2., Q3.3. e Q3.4.
		<b>S3:</b> <i>I just know how to speak Portuguese, so for this reason I only speak to Portuguese people. However, I would like to be able to speak a little of English in the event of having to talk to someone whose language is not Portuguese.</i>	BL-G2-A3
		<i>I would like to learn Spanish, English and Italian.</i>	BL-G3-Q4
		<i>What is the role of languages in your life? – Languages in my life are important to communicate with people. We cannot communicate with people if we do not know a language; at least I think communication is very important./ Do you think it is important for people to learn languages? – Yes, because it is very important to communicate with people from other countries. If someone goes to a country and does not speak at least a universal language, it will be very difficult to communicate.</i>	D-SA3-A2
		<i>[Gostaria de aprender] Inglês./ [Vantagens associadas a esta aprendizagem:] Por ser uma língua universal./ De uma certa forma sim [pretendo continuar a aprender línguas].</i>	AV-Q3.2., Q3.3. e Q3.4.
		<b>S4:</b> <i>There are two I would like to learn: German and Japanese.</i>	BL-G3-Q4
		<i>What is the role of languages in your life? – The role of languages in my life is important. When I want to translate something in English from websites or books or even when people ask me anything, it turns so much easier for me. It's very useful for me to have that knowledge./ In your opinion, what is the importance for people to learn languages? – In my opinion it is always good to learn as many languages as you can, because languages are like doors and each language you learn you open a door, not only for work but in your private life as well. Languages make the things much easier for everyone, so if you have a chance to learn a language, think twice if you're going to refuse it.</i>	D-SA3-A2
		<i>[Eu gostaria de aprender] Alemão, Espanhol e talvez Chinês./ [Vantagens associadas a esta aprendizagem:] Maior facilidade de comunicação, tanto social, como também a nível profissional./ Se conseguir obter tempo extra, sim [pretendo continuar a aprender</i>	AV-Q3.2., Q3.3. e Q3.4.

		<i>línguas].</i>	
		<b>S5:</b> <i>I would like to learn Italian.</i>	BL-G3-Q4
		<i>What is the role of languages in your life? – In my life, languages are important to communicate with people and for my work to better understand new technologies./ Do you think it is important for people to learn languages? – Yes, because it is very important to communicate with people from other countries and learn new cultures. Languages can give you more employment opportunities, better social integration, better school performance and easy access to new technologies. They are important to join people together; keep your mind fit and get better your self-esteem.</i>	D-SA3-A2
		<i>[Gostaria de aprender] Espanhol./ [Vantagens associadas a esta aprendizagem:] Melhor conhecimento cultural.</i>	AV-Q3.2. e Q3.3.
		<b>S6:</b> <i>I would like to learn Portuguese and English.</i>	BL-G3-Q4
		<i>What is the role of languages in your life? – Portuguese is my first language, but I use English frequently to watch movies, play games and search on the Internet. So they have an important role in my life./ What is the importance for people to learn languages? – For me, languages are the most important means of communication in the world. We need them to communicate with people, to understand messages, phrases and books./ When we travel, languages are very important and useful, because they facilitate communication and help us to move on. With them we feel more comfortable.</i>	D-SA3-A2
		<i>[Eu gostaria de aprender] Espanhol./ [Vantagens associadas a esta aprendizagem:] Para quando viajar em Espanha estar mais à vontade./ Sim [pretendo continuar a aprender línguas].</i>	AV-Q3.2., Q3.3. e Q3.4.
		<b>S7:</b> <i>I would like to learn German, Russian and Mandarin.</i>	BL-G3-Q4
		<i>What is the role of languages in your life? – The ability to communicate is important for all relationships and to grow up personally and professionally. To reach our targets we must be able to do other things besides our jobs requirements. Being able to speak languages and particularly English is very important to develop ourselves. We must use our skills to distinguish us from other people./ What is the importance for people to learn languages? – Practically, I have already answered to this question in the previous</i>	D-SA3-A2

		<i>one. But, I can add that it is important for people to learn languages to help them when they need to go abroad and when they need to communicate with foreign people. If we can speak in more than one language everything else gets easier. Learning/ knowing languages is helpful to search information on the Internet, to watch some programs on the TV or to listen to music, or to the radio, etc...</i>	
		<i>[Gostaria de aprender] Alemão./ [Vantagens associadas a esta aprendizagem:] Facilidade de comunicação essencialmente na vida profissional visto que a empresa Kirchoff é alemã./ Sim [pretendo continuar a aprender línguas].</i>	AV-Q3.2., Q3.3. e Q3.4.
		<b>S8:</b> <i>I would like to learn English better.</i>	BL-G3-Q4
		<i>What role do languages have in your life? – In my life languages are useful to communicate with people./ Do you think it is important for people to learn languages? – Yes, because it is very important to communicate with people from other countries.</i>	D-SA3-A2
		<i>[Eu gostaria de aprender] Espanhol e Mandarim./ [Vantagens associadas a esta aprendizagem:] A cultura./ Sim [pretendo continuar a aprender línguas].</i>	AV-Q3.2., Q3.3. e Q3.4.
		<b>S9:</b> <i>Maybe German and I would like to improve Spanish and French.</i>	BL-G3-Q4
		<i>How important are languages in your life? – In my life I only regard that English is important at the moment because I only use this language to play, as I said before, and to communicate with my immigrant relatives. However, I think learning a language is awesome!./ Do you think that is important for people to learn languages? – Yes, absolutely! At least I think everyone should know English. Besides being the Universal language, if we have to travel to another country or have to communicate with people who live in foreign countries, certainly we can talk at least in English... and also we are always in contact with this language through ads that we see or until the music that we listen in our daily routine!</i>	D-SA3-A2
		<i>[Gostaria de aprender] Inglês, Espanhol, Francês, Alemão e Chinês./ Sobretudo porque gosto bastante de línguas, mas também porque no futuro posso vir a precisar para fazer uma viagem didática, profissionalmente ou até se emigrar./ Sim [pretendo continuar a aprender línguas], pelo menos ir vendo algumas curiosidades.</i>	AV-Q3.2., Q3.3. e Q3.4.
		<b>S10:</b> <i>I would like to learn German.</i>	BL-G3-Q4

		<i>What is the role of languages in your life? – They are important for me. I use some words in English when I’m playing games or travelling in some countries. But when I don’t know how to communicate I ask my family for help./ Do you think it is important for people to learn languages? – In this days and age it’s crucial to communicate with people from other countries, so it is important to learn foreign languages to be able to do that task.</i>	D-SA3-A2
		<i>[Gostava de aprender] Alemão./ [Vantagens associadas a esta aprendizagem:] Poder trabalhar nas fábricas das marcas de automóveis mais conceituadas./ Sim pretendo [continuar a aprender línguas].</i>	AV-Q3.2., Q3.3. e Q3.4.
		<b>S11:</b> <i>[I would like to learn] English and Chinese.</i>	BL-G3-Q4
		<i>Have languages got a big role in your life? – Yes, they have been part of my life. They are present when I’m reading surf magazines, watching movies, or learning to work with the computer. For me they are important to evolve as a person at all levels: social and professional. They are also very useful when tourists in the street ask to directions and I’m able to help them./ Why is it important for you to learn other languages? – From time to time I go abroad on holidays to practise surf and I need to communicate with people. Besides this reason, learning languages is important to learn about the culture and the customs of those countries. Learning languages is also important to find well-paid jobs. I have realized this when I was in England and I had to work there. It was very important to speak the language of the country to survive too.</i>	D-SA3-A2
		<i>Eu gostaria de aprender Mandarim./ [Vantagens associadas a esta aprendizagem:] Poder viajar sem me preocupar com a língua./ Sim [pretendo continuar a aprender línguas], é muito importante.</i>	AV-Q3.2., Q3.3. e Q3.4.
		<b>S12:</b> <i>I would like to learn Italian.</i>	BL-G3- Q4

		How important are languages in your life? – Learning Languages is very important for me, and I think that everyone who likes to communicate should speak a second language. If the person who speaks and the person who listens to, speak the same language there is an understanding between them. So languages are good means of communication./ In your opinion what is the importance for people to learn languages? – It is important to learn other languages besides our own, because it helps us to learn about other people and cultures. It also makes us more confident about ourselves.	D-SA3-A2
		Gostava de aprender a falar Alemão./ [Vantagens associadas a esta aprendizagem:] Comunicar melhor futuramente com as nossas filiais alemãs./ Sim [pretendo continuar a aprender línguas]. Aprender é viver.	AV-Q3.2., Q3.3. e Q3.4.
		<b>S13:</b> I would like to learn German.	BL-G3-Q4
		What's the role of languages in your life? – Languages in my life have a very important role. They are important to communicate easier with people./ Why is it important for people to learn languages? – Learning other languages is very important, because nowadays it is essential to communicate with foreign people. Speaking foreign languages can also lead us to new work opportunities.	D-SA3-A2
		[Gostava de aprender] Alemão, Chinês./ [Vantagens associadas a esta aprendizagem:] Boa comunicação entre povos e para facilitar uma procura de emprego./ Sim [pretendo continuar a aprender línguas].	AV-Q3.2., Q3.3. e Q3.4.
		<b>S14:</b> I'd like to learn German and Dutch.	BL-G3-Q4
		What's the importance of languages in your life? – In general, languages are very important for everyone. If someone wants to travel to anywhere it is important to understand the language of others. Learning languages has a big importance in life, because they improve our culture and with them it is easier to get new knowledge, search information on the internet and, of course, find a new job./ What's the importance for people to learn languages? – Learning other languages has a special importance and it is essential to communicate with foreign people. It gives us the opportunity to work abroad. It's also important to learn more about other cultures, to visit new places and get a bigger knowledge about the world.	D-SA3-A2

		<i>[Gostaria de aprender] Alemão./ [Vantagens associadas a esta aprendizagem:] Poder ter uma boa comunicação em Alemão para poder trabalhar lá ou simplesmente para visitar o país./ Sim [pretendo continuar a aprender línguas].</i>	AV-Q3.2., Q3.3. e Q3.4.
		<b>S15:</b> <i>I would like to learn Mandarin.</i>	BL-G3-Q4
		<i>What is the role of languages in your life? – In my life, at the moment they are not important, but I don't know what the future holds./ What is the importance for people to learn languages? – It is important for people to learn languages, because they might need to work abroad or go on holidays to a foreign country and if they speak foreign languages the communication will be easier.</i>	D-SA3-A2
		<i>[Gostaria de aprender] Chinês./ [Vantagens associadas a esta aprendizagem:] Poder ir trabalhar para outro país.</i>	AV-Q3.2. e Q3.3.
<b>2. Representações sobre as línguas</b>	<b>2.1. Características atribuídas às línguas</b>	<b>S1:</b> <i>Almost everyone speaks English and for that reason it becomes increasingly universal.</i>	BL-G2-A2
		<i>Spanish is without a doubt the most beautiful. The ugliest and confusing is Mandarin./ The most important is English, and perhaps the least important is the least spoken./ In my view is Mandarin [the most difficult to learn].</i>	BL-G3-Q1, Q2 e Q5
		<i>Chinese has a very difficult writing.</i>	D-SA2-A3
		<b>S2:</b> <i>The most beautiful is German and I don't like Romanian./ For me the most important languages are German and English, but there isn't a language that is the least important, because all languages are important./ The most difficult languages are Chinese and Japanese.</i>	BL-G3-Q1, Q2 e Q5
		<i>Basically languages are everywhere!</i>	D-SA3-A2
		<b>S3:</b> <i>The most beautiful languages are Spanish, Italian and Mexican. The ugliest are all languages that I don't understand anything./ For me the most important is Portuguese, because it is the only one I know how to speak :) Now, seriously: it is undoubtedly English, as it is the universal language spoken all over the world. The least important are Romanian and Ukrainian./ For me the hardest is English. I've studied English since my 5th year and so far I do not know practically anything.</i>	BL-G3-Q1, Q2 e Q5
		<i>Romanian and Hungarian because they are very fast languages.</i>	D-SA2-A2
		<i>If someone goes to a country and does not speak at least a universal language</i>	D-SA3-A2

		<i>[(English)], it will be very difficult to communicate.</i>	
		<i>(...) o inglês é universal, mas isso não retira, nem ameaça as línguas de cada país.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S4:</b> <i>In my opinion there are two beautiful languages: French and Italian. The ugliest I ever heard is Indian without doubt./ The most important language is English because it is obvious, it's the most spoken worldwide nowadays and it is very useful when we want to communicate with most of other cultures. And the least important, in my opinion, there aren't any because every language is important and without them we probably would be unable to understand some cultures./ Of course, they are Chinese and Japanese, because we need to learn a whole new alphabet.</i>	BL-G3-Q1, Q2 e Q5
		<i>The most interesting thing I've learned about Hungarian is that the language is not bad at all.</i>	D-SA2-A3
		<i>(...) languages are like doors and each language you learn you open a door, not only for work but in your private life as well.</i>	D-SA3-A2
		<i>Não, o inglês já é a língua universal e, no entanto, ainda existem todas as línguas que sabemos até à data.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S5:</b> <i>The most beautiful languages for me are Spanish and Italian. The ugliest is German./ The most important language is English. The least important is Arabic./ The languages which are more difficult to learn are Arabic and Chinese.</i>	BL-G3-Q1, Q2 e Q5
		<i>Some words in German are similar to English in writing and/ or in pronunciation.</i>	D-SA2-A3
		<b>S6:</b> <i>English: (...) Because it is a worldwide spoken language.</i>	BL-G2-A1.2
		<i>The most beautiful language for me is Portuguese and French is the ugliest language./ The most important language in the world is English, but I don't know the least important because there are many languages that I don't know./ For me the most difficult to learn is French.</i>	BL-G3-Q1, Q2 e Q5
		<b>S7:</b> <i>I don't have any opinion about the beauty of languages. I just would like to know and to learn some languages like German, Russian and Mandarin./ The most important language in the world is English and Mandarin also starts to be an important language in the global economy./ The last two mentioned in the previous question[: German, Russian and Mandarin], and also Arabic.</i>	BL-G3-Q1, Q2 e Q5



	<i>I didn't feel any obstacles or difficulty in language because Spanish language is very similar with Portuguese.</i>	D-SA1-A1
	<i>I think one language to be used like a global language, to communicate between all countries, is very important and it already exists: English.</i>	D-SA4-A2
	<b>S8:</b> English: (...) Because it is very important/ Spanish: (...) Spanish is similar to Portuguese (...).	BL-G2-A1.2
	<i>For me the most beautiful is Portuguese. German is the ugliest./ The most important language is English, because it is the universal language. The least important is Arabic./ German, Mandarin, Arabic [are the most difficult to learn].</i>	BL-G3-Q1, Q2 e Q5
	<b>S9:</b> English: (...) It is the universal language.	BL-G2-A1.2
	<i>There are two of them who are the most beautiful language that I've ever heard: Spanish and English; and the ugliest is Chinese./ The most important is English because it is the Universal language, but there is not a language that is the least important./ I don't know but I think they are Chinese or Korean and German [the most difficult languages]...</i>	BL-G3-Q1, Q2 e Q5
	<i>At least I think everyone should know English. Besides being the Universal language, if we have to travel to another country or have to communicate with people who lives in foreign countries, certainly we can talk at least in English... and also we are always in contact with this language through ads that we see or until the music that we listen in our daily routine!</i>	D-SA3-A2
	<i>O Inglês é sem dúvida uma das línguas mais importantes e utilizadas e, curiosamente, uma das que mais gosto, mas não é nenhuma ameaça [para a diversidade linguística], pois cada língua tem a sua cultura e a devida importância.</i>	AV-Q3.6.
	<b>S10:</b> Despite my difficulties I like English and I hate French./ The most important is English, and perhaps the least important is Portuguese./ German [is the most difficult].	BL-G3-Q1, Q2 e Q5
	<i>Portuguese is identical to Spanish, although some words are different.</i>	D-SA1-A1
	<b>S11:</b> The most beautiful language that I've learned is English and the ugliest is French./ For me the most important language is English, and the least is Arabic./ The most difficult to learn is Arabic and Lithuanian.	BL-G3-Q1, Q2 e Q5



		<i>Language was not an obstacle, because Spanish is not difficult to understand, and if we could not speak French at least we could speak English, which is a universal language.</i>	D-SA1-A1
		<b>S12:</b> <i>At school I chose English because it is the universal language (...).</i>	BL-G2-A1.2
		<i>The most beautiful language that I have ever heard is Italian. I like the pronunciation, it's very romantic./ For me the most important language is English, and I don't think that exist a language that doesn't have value. All languages are important to communicate and to express ourselves./ In my opinion it must be Mandarin Chinese [the most difficult to learn].</i>	BL-G3-Q1, Q2 e Q5
		<b>S13:</b> <i>The most beautiful language is Portuguese and the ugliest is Chinese./ The most important language in the world is English and the least important is Azerbaijani./ The hardest language to learn in the world is Portuguese, but for me English is the hardest I've learned.</i>	BL-G3-Q1, Q2 e Q5
		<i>The language was not an obstacle because it is slightly similar to Portuguese and I also had friends who spoke Spanish.</i>	D-SA1-A1
		<i>English will keep his position as the Universal Language.</i>	D-SA4-A2
		<b>S14:</b> <i>The most beautiful language that I have already heard is French and the ugliest is Chinese./ The most important languages in the world are English, Spanish and Chinese and the least important are Afrikaans, Greek, Latvian./ I have just learned 3 (three) foreign languages (Spanish, French and English), and I think they are not difficult to learn. However, the most difficult language that I have learned maybe it is French.</i>	BL-G3-Q1, Q2 e Q5
		<i>I have learned some words in German and it seems a very interesting language.</i>	D-SA2-A3
		<i>However, we already have a universal language to make the communication easier among people from all countries of the globe, which is English.</i>	D-SA4-A2
		<b>S15:</b> <i>The most beautiful language I ever heard is Spanish. French and German are the ugliest./ English is the most important and the least important is Thai./ The most difficult languages to learn for me are German and Mandarin.</i>	BL-G3-Q1, Q2 e Q5

	<b>2.2. A LM ao serviço da construção de uma identidade culturalmente distinta e partilhada</b>	<b>S1: (...) my native language is Portuguese.</b>	BL-G1-A1
		<i>Portuguese: At school – all time – it was part of the training</i>	BL-G2-A1.2
		<i>Only Portuguese has an important role in my life.</i>	D-SA3-A2
		<i>In the future almost all people will speak one language but I don't want to lose my culture.</i>	D-SA4-A2
		<i>Não [era capaz de abdicar da minha LM].</i>	AV-Q3.5.
		<b>S2: My nationality is Portuguese and in my country we speak Portuguese.</b>	BL-G1-A1
		<i>Portuguese: I have started learning Portuguese since I was born (...) it is my mother tongue and the official language./ I use (...) Portuguese in my daily routine.</i>	BL-G2-A1.2 e A2
		<i>I think it's important to preserve our native language because we need to protect ourselves by preserving our culture. But I think learning one universal language is very important for global communication.</i>	D-SA4-A2
		<i>Não, [abdicar da minha LM,] isso nunca./ Não, [o inglês não é uma ameaça para a diversidade linguística,] porque se houver pessoas como eu, irão proteger sempre a sua língua.</i>	AV-Q3.5. e Q3.6.
		<b>S3: I am Portuguese and my native language is Portuguese.</b>	BL-G1-A1
		<i>For me the most important is Portuguese, because it is the only one I know how to speak :)</i>	BL-G3-Q2
		<i>Portuguese: At school and in my daily routine – I have learned during my lifetime – Because it is my native language./ I just use Portuguese because it is my native language. I do not know how to speak another language, so I speak only Portuguese. I use it in my daily routine./ I just know how to speak Portuguese, so for this reason I only speak to Portuguese people.</i>	BL-G2-A1.2, A2 e A3
		<i>My favorite is Portuguese which is my mother tongue (...).</i>	D-SA2-A2
		<i>I speak fluently Portuguese because I am Portuguese and it is my mother tongue.</i>	D-SA3-A2
		<i>My opinion is that we have to have a universal language for global communication, but it is important to preserve our mother tongue.</i>	D-SA4-A2
		<i>Não [era capaz de abdicar da minha LM].</i>	AV-Q3.5.
		<b>S4: I was born in Portugal and I still live in Portugal as well, so my native language is Portuguese.</b>	BL-G1-A1

		<i>Portuguese: I was born in Portugal so it is my native tongue (...)/ I use Portuguese because it is my native tongue so that's the reason I use it every day.</i>	BL-G2-A1.2 e A2
		<i>Besides Portuguese, my favourite is French.</i>	D-SA2-A2
		<i>(...) Portuguese, my native tongue (...)/ (...) I need them every day, but more Portuguese than English.</i>	D-SA3-A2
		<i>One of the most important characteristics of humanity is patriotism and because of that I think every country will protect its culture and consequently its language. In fact, I think it is correct, because one the most beautiful things that world has it is the culture of each country.</i>	D-SA4-A2
		<b>S5:</b> <i>I am Portuguese./ (...) I was born in Venezuela./ The language I use in my daily life is Portuguese, because I live in Portugal.</i>	BL-G2-A1.2 e A2
		<i>I can speak Spanish.</i>	D-SA1-A1
		<i>I speak fluently Portuguese and Spanish because they are my mother tongues.</i>	D-SA3-A2
		<i>Não [era capaz de abdicar da LM (...)].</i>	AV-Q3.5.
		<b>S6:</b> <i>In my country, people speak in Portuguese because it is the official language. I know what you guys think about our language, but it is not complicated as it seems.</i>	BL-G1-A1
		<i>Portuguese: I learned with my family and at school – I've been learning since I was born – There is no reason. I've learned because it's the language of my country./ I use Portuguese because I need to communicate in my country.</i>	BL-G2-A1.2 e A2
		<i>The most beautiful language for me is Portuguese (...).</i>	BL-G3-Q1
		<i>My favourite languages are Portuguese and (...).</i>	D-SA2-A2
		<i>I speak Portuguese fluently, because it is the official language of my country</i>	D-SA3-A2
		<i>In my opinion, the language is a national heritage of each country. I think each language has a different culture which represents a country or a group of people. If we change this, we are erasing one part of our culture.</i>	D-SA4-A2
		<i>Não [era capaz de abdicar da minha LM].</i>	AV-Q3.5.
		<b>S7:</b> <i>I'm from Portugal and my native language is Portuguese.</i>	BL-G1-A1
		<i>I learned my native language (Portuguese) (...)/ I'm used to talk Portuguese because it's my native language (...).</i>	BL-G2-A1 e A2
		<i>I didn't feel any obstacles or difficulty in language because Spanish language is very</i>	D-SA1-A1

		<i>similar with Portuguese.</i>	
		<i>I only speak Portuguese fluently. I was born in Portugal and I grew up speaking only Portuguese.</i>	D-SA3-A2
		<i>Não [era capaz de abdicar da minha LM] totalmente. Admito a utilização de uma língua universal, mas sem abdicar a minha língua materna.</i>	AV-Q3.5.
		<b>S8:</b> <i>I finished 9th year of school and my native language is Portuguese.</i>	BL-G1-A1
		<i>Portuguese: (...) It's my mother tongue.</i>	BL-G2-A1.2
		<i>For me the most beautiful is Portuguese.</i>	BL-G3-Q1
		<i>I speak fluently Portuguese because I am Portuguese and it is my mother tongue.</i>	D-SA3-A2
		<i>Não [era capaz de abdicar da minha LM].</i>	AV-Q3.5.
		<b>S9:</b> <i>My native language is Portuguese, but I speak easily other languages like English, French or Spanish.</i>	BL-G1-A1
		<i>Portuguese: (...) It is my native language/ (...) Usually in my life and routine I just use Portuguese.</i>	BL-G2-A1.2 e A2
		<i>I speak Portuguese of course because it is my mother tongue.</i>	D-SA3-A2
		<i>My opinion is that we just have to have one language to communicate with different people who live in different countries, but we have to keep our mother tongue because every language is one culture!</i>	D-SA4-A2
		<i>Não [era capaz de abdicar da LM]! A minha língua é a minha língua. As outras vêm por acréscimo.</i>	AV-Q3.5.
		<b>S10:</b> <i>No, it wasn't. Portuguese is identical to Spanish, although some words are different.</i>	D-SA1-A1
		<i>I speak Portuguese fluently.</i>	D-SA3-A2
		<i>I don't know, but I think it is important to preserve our language.</i>	D-SA4-A2
		<b>S11:</b> <i>Hello my name is (...) and my native language is Portuguese.</i>	BL-G1-A1
		<i>I think it is important to preserve native languages because most people in the world don't have the opportunity to study and learn foreign languages.</i>	D-SA4-A2
		<i>Não [era capaz de abdicar da minha LM]./ Não, [o inglês não é uma ameaça para a diversidade linguística,] porque as pessoas nunca perdem a sua língua materna.</i>	AV-Q3.5. e Q3.6.

	<b>S12:</b> My name is (...), I'm 33 years old. I was born in Portugal at a small village called Vagos and my native language is Portuguese.	BL-G1-A1
	(...) of course I also use my mother tongue.	BL-G2-A2
	My favourite language is Portuguese.	D-SA2-A2
	I feel comfortable to speak Portuguese which is my mother tongue.	D-SA3-A2
	Não [era capaz de abdicar da minha LM]. Ao utilizar uma língua comum não é necessário abdicar da língua mãe.	AV-Q3.5.
	<b>S13:</b> My name is (...). I am 19 years old and my native language is Portuguese.	BL-G1-A1
	The most beautiful language is Portuguese	BL-G3-Q1
	The language was not an obstacle because it is slightly similar to Portuguese (...).	D-SA1-A1
	(...) but my native language is Portuguese (...) I can speak Portuguese fluently, because it is my native language (...).	D-SA3-A2
	In my opinion people will always speak the language they learn at home. However, English will keep his position as the Universal Language.	D-SA4-A2
	Não [era capaz de abdicar da minha LM].	AV-Q3.5.
	<b>S14:</b> My name is (...), I am 20 years old, I am Portuguese and my native language is Portuguese (...).	BL-G1-A1
	To surf on the internet I use Portuguese (...).	BL-G2-A2
	Oh, I can speak Portuguese fluently, because it is my native language.	D-SA3-A2
	I think having one language is absolutely ridiculous, because we can't lose our own language. Each language makes part of a culture. However, we already have a universal language to make the communication easier among people from all countries of the globe, which is English.	D-SA4-A2
	Nunca [abdicaria da minha LM].	AV-Q3.5.
	<b>S15:</b> I'm Portuguese, I live in Ovar and my native language is Portuguese.	BL-G1-A1
	I speak Portuguese because it is my mother tongue (...).	D-SA3-A2
	It would be good in some way, but it is important to not forget our mother language, because it is part of our culture.	D-SA4-A2

	<b>2.3. O inglês enquanto língua privilegiada</b>	<b>S1:</b> <i>English: At school until 9th grade – I started to learn five years ago – It was part of the training./ (...) I use English to work or play on the computer, or to handle some equipment. Almost everyone speaks English and for that reason it becomes increasingly universal.</i>	BL-G2-A1.2 e A2
		<i>The most important is English (...).</i>	BL-G3-Q2
		<i>Não [considero que o inglês seja uma ameaça para a diversidade linguística], porque duvido que todos os países cheguem a um acordo relativamente a isso.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S2:</b> <i>English: I learned English at school and also by my own (e.g. reading articles and playing games) – I began to learn in 5th grade – Because it was a compulsory subject and I wanted to learn./ (...) The languages I usually use are English and Portuguese. I use English to read and to hear some news (...)./ Yes, I have. I've already used English. It was when I was in Spain and in Germany. I used it for daily communication.</i>	BL-G2-A1.2, A2 e A3
		<i>For me the most important languages are German and English (...).</i>	BL-G3-Q2
		<i>Não, [o inglês não é uma ameaça para a diversidade linguística,] porque se houver pessoas como eu, irão proteger sempre a sua língua.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S3:</b> <i>English: I learned this language at school – From 5th to 12th grade – Because it was a compulsory language./ (...) I would like to be able to speak a little of English in the event of having to talk to someone whose language is not Portuguese.</i>	BL-G2-A1.2 e A3
		<i>(...) it is undoubtedly English, as it is the universal language spoken all over the world.</i>	BL-G3-Q2
		<i>If someone goes to a country and does not speak at least a universal language, it will be very difficult to communicate.</i>	D-SA3-A2
		<i>Não [é uma ameaça para a diversidade linguística], porque o inglês é universal, mas isso não retira, nem ameaça as línguas de cada país.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S4:</b> <i>English: I learned at school, by playing online games in which I had to interact with English people and by watching movies without subtitles – I started to learn in 2004 in my 7th grade, and I'm still learning – In class because it was compulsory and it is the main language on games./(...) I use English when I am playing some games, watching some movies or when I am going to see some websites written in English. However, it is rare to speak with other person in it.</i>	BL-G2-A1.2 e A2
		<i>The most important language is English because it is obvious, it's the most spoken worldwide nowadays and it is very useful when we want to communicate with most of</i>	BL-G3-Q2

		<i>other cultures.</i>	
		<i>When I want to translate something in English from websites or books or even when people ask me anything, it turns so much easier for me. It's very useful for me to have that knowledge.</i>	D-SA3-A2
		<i>Não, o inglês já é a língua universal e, no entanto, ainda existem todas as línguas que sabemos até à data.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S5:</b> <i>English: school – since the 5th till 10th year at school and 100 hours in the training course at Kirchhoff – because it is part of the school or training program./ (...) I have used in humanitarian missions in Lebanon and Kosovo and the language of communication was English.</i>	BL-G2-A1.2 e A3
		<i>The most important language is English (...).</i>	BL-G3-Q2
		<i>De momento [o inglês] não [é uma ameaça para a diversidade linguística], mas a longo prazo poderá ser, porque cada vez se fala mais inglês.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S6:</b> <i>English: I learned at school and in training courses – I started in 2003, in the 5th grade – Because it is a worldwide spoken language. / (...) When I see movies and play videogames in English I use it to understand them.</i>	BL-G2-A1.2 e A2
		<i>The most important language in the world is English (...).</i>	BL-G3-Q2
		<i>I use English frequently to watch movies, play games and search on the Internet.</i>	D-SA3-A2
		<i>Não, [o inglês não é uma ameaça para a diversidade linguística,] pois o Inglês ajuda as pessoas a comunicarem quando não têm a mesma língua materna.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S7:</b> <i>English: I learned at school – I started to learn 20 years ago – It was a compulsory subject/ (...) I need to understand English to play some games or to search something on the Internet, to understand some music lyrics and sometimes to help foreign people to get some directions.</i>	BL-G2-A1.2 e A2
		<i>The most important language in the world is English (...) an important language in the global economy.</i>	BL-G3-Q2
		<i>The ability to communicate is important for all relationships and to grow up personally. Being able to speak languages and particularly English is very important to develop ourselves. We must use our skills to distinguish us from other people.</i>	D-SA3-A2
		<i>I think one language to be used like a global language, to communicate between all countries, is very important and it already exists: English. People speak their language</i>	D-SA4-A2



		<i>in their countries, but when they go out or speak with foreign people they use English.</i>	
		<i>De uma certa forma sim [o inglês é uma ameaça para a diversidade linguística]. Até porque cada vez mais utilizados termos em inglês na nossa linguagem corrente que, posteriormente, acabamos por adotá-los como anglicismos, como palavras portuguesas.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S8:</b> <i>English: It was at school from 6th grade until 9th grade. And also when I was in Lebanon, Jordan and Egypt Cipre – From 6th grade until 9th grade; during my military service – Because it is very important (...).</i>	BL-G2-A1.2
		<i>The most important language is English, because it is the universal language.</i>	BL-G3-Q2
		<i>Não [o inglês não é uma ameaça para a diversidade linguística].</i>	AV-Q3.6.
		<b>S9:</b> <i>English: At school – During 7 years at school (4/5 years ago) – It is the universal language/ (...) sometimes I need to use English to communicate with people or to talk with a friend in an online game. English is always present, even when we watch a movie we are practising English.</i>	BL-G2-A1.2 e A2
		<i>The most important is English because it is the Universal language (...).</i>	BL-G3-Q2
		<i>I usually speak English because I play online games like “Counter-Strike” or poker and for this reason I usually talk in English with my gamer friends too, for example, to define our tactics. (...) In my life I only regard that English is important at the moment because I only use this language to play, as I said before, and to communicate with my immigrant relatives. (...) At least I think everyone should know English. Besides being the Universal language, if we have to travel to another country or have to communicate with people who lives in foreign countries, certainly we can talk at least in English... and also we are always in contact with this language through ads that we see or until the music that we listen in our daily routine!</i>	D-SA3-A2
		<i>O Inglês é sem dúvida uma das línguas mais importantes e utilizadas e, curiosamente, uma das que mais gosto, mas não é nenhuma ameaça [para a diversidade linguística], pois cada língua tem a sua cultura e a devida importância.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S10:</b> <i>English: At school – When I was 10 years old – It was a compulsory subject at school/ (...) I use English in games (...).</i>	BL-G2-A1.2 e A2
		<i>The most important is English (...).</i>	BL-G3-Q2



		<i>I use some words in English when I'm playing games or travelling in some countries.</i>	D-SA3-A2
		<i>Sim [o inglês é uma ameaça para a diversidade linguística]. Cada vez mais os restantes países falam o inglês para comunicar com diferentes pessoas. Hoje em dia como estão as coisas, as pessoas sem emprego procuram o inglês para arranjar emprego. Através desse facto e de outros, a língua inglesa tem vindo a "ameaçar" outras línguas.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S11:</b> <i>English: At school, with people from other countries and with friends – During all my life – Because I wanted to learn to communicate/ (...) English for reading surf magazines, watching movies, working on the computer or to help tourists when they ask for directions.</i>	BL-G2-A1.2 e A2
		<i>For me the most important language is English (...).</i>	BL-G3-Q2
		<i>Language was not an obstacle, because Spanish is not difficult to understand, and if we could not speak French at least we could speak English, which is a universal language.</i>	D-SA1-A1
		<i>Não, [o inglês não é uma ameaça para a diversidade linguística,] porque as pessoas nunca perdem a sua língua materna.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S12:</b> <i>I studied till 9th grade and I chose English as a second language subject at school.</i>	BL-G1-A1
		<i>I learned English at school and on holidays. Then I used to help English people, who were spending their holidays where I lived, with translations. Nowadays I usually buy "Land Rovers" magazine and I like to read and translate the articles. (...) / English: I learned English at school and on holidays. I also used to help English people with translations because they were spending their holidays where I lived. At the present I usually buy "Land Rovers" magazine and I like to read and translate the articles – I started learning from 5th grade – At school I chose English because it is the universal language/(...) I use English every day when I am working with the computer, reading magazines, watching movies, listening music. And, of course I also use my mother tongue./ Yes I have [used my communication skills in intercultural communication]. On holidays when I visited new countries English helped to communicate.</i>	BL-G2-A1, A1.2, A2 e A3
		<i>For me the most important language is English (...).</i>	BL-G3-Q2
		<i>Não [o inglês não é uma ameaça para a diversidade linguística]! O facto de aprender a falar inglês não implica desaprender a língua mãe ou não aprender mais línguas.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S13:</b> <i>English: On the Internet, at school – 9 years ago – It was a compulsory subject at school/ (...) In my daily life I use English in social networks and to talk with people in</i>	BL-G2-A1.2 e A2

		<i>online games.</i>	
		<i>The most important language in the world is English (...).</i>	BL-G3-Q2
		<i>English will keep his position as the Universal Language.</i>	D-SA4-A2
		<i>Não, o inglês [não é uma ameaça para a diversidade linguística, ele] complementa todas as outras línguas.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S14:</b> <i>English: At school, with my family, and on the Internet – I've started to learn 9 years ago – It was compulsory/ (...) To surf on the Internet I use Portuguese and English. I also use English to speak with foreign people and to learn more about the language.</i>	BL-G2-A1.2 e A2
		<i>The most important languages in the world are English, Spanish and Chinese (...).</i>	BL-G3-Q2
		<i>However, we already have a universal language to make the communication easier among people from all countries of the globe, which is English.</i>	D-SA4-A2
		<i>Não, [o inglês não é uma ameaça para a diversidade linguística,] apenas a língua inglesa consegue complementar todas as outras.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S15:</b> <i>English: At school – From 5th to 9th grade – English was a compulsory subject/ (...) I use English and Spanish to speak in a game with players from all over the world.</i>	BL-G2-A1.2 e A2
		<i>English is the most important (...).</i>	BL-G3-Q2
		<i>I always speak English, because I play online games like "Warrock".</i>	D-SA3-A2
		<i>Não, [o inglês não é uma ameaça para a diversidade linguística e] nunca se vai conseguir que todos os países abdicuem da sua língua.</i>	AV-Q3.6.
	<b>2.4. A vitalidade das línguas</b>	<b>S1:</b> <i>In my point of view, maybe one language is a good idea. But it is difficult for people to speak the same language in a short time. In the future almost all people will speak one language but I don't want to lose my culture.</i>	D-SA4-A2
		<i>Não [considero que o inglês seja uma ameaça para a diversidade linguística], porque duvido que todos os países cheguem a um acordo relativamente a isso.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S2:</b> <i>I think it's important to preserve our native language because we need to protect ourselves by preserving our culture. But I think learning one universal language is very important for global communication.</i>	D-SA4-A2
		<i>Não, [o inglês não é uma ameaça para a diversidade linguística,] porque se houver pessoas como eu, irão proteger sempre a sua língua.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S3:</b> <i>My opinion is that we have to have a universal language for global communication,</i>	D-SA4-A2

		<i>but it is important to preserve our mother tongue.</i>	
		<i>Não [é uma ameaça para a diversidade linguística], porque o inglês é universal, mas isso não retira, nem ameaça as línguas de cada país.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S4:</b> <i>I don't believe in such thing. One of the most important characteristics of humanity is patriotism and because of that I think every country will protect its culture and consequently its language. In fact, I think it is correct, because one the most beautiful things that world has it is the culture of each country. On the other hand that would be amazing, because people would be able to understand each other avoiding pointless fights that deteriorate our world.</i>	D-SA4-A2
		<i>Não, o inglês já é a língua universal e, no entanto, ainda existem todas as línguas que sabemos até à data.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S5:</b> <i>I think it would be good for global communication.</i>	D-SA4-A2
		<i>De momento [o inglês] não [é uma ameaça para a diversidade linguística], mas a longo prazo poderá ser, porque cada vez se fala mais inglês.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S6:</b> <i>In my opinion, the language is a national heritage of each country. I think each language has a different culture which represents a country or a group of people. If we change this, we are erasing one part of our culture.</i>	D-SA4-A2
		<i>Não, [o inglês não é uma ameaça para a diversidade linguística,] pois o Inglês ajuda as pessoas a comunicarem quando não têm a mesma língua materna.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S7:</b> <i>I think one language to be used like a global language, to communicate between all countries, is very important and it already exists: English. People speak their language in their countries, but when they go out or speak with foreign people they use English. Even with the faster growing of China, Mandarin will never be a global language, not because of the spoken language but due to the written. Mandarin hasn't got a simplified script that can be easily understood by others like Russian or Bulgarian people.</i>	D-SA4-A2
		<i>De uma certa forma sim [o inglês é uma ameaça para a diversidade linguística]. Até porque cada vez mais utilizados termos em inglês na nossa linguagem corrente que, posteriormente, acabamos por adotá-los como anglicismos, como palavras portuguesas.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S8:</b> <i>I think it is not possible to have a world with only one language.</i>	D-SA4-A2

		<i>Não [o inglês não é uma ameaça para a diversidade linguística].</i>	AV-Q3.6.
		<b>S9:</b> <i>My opinion is that we just have to have one language to communicate with different people who live in different countries, but we have to keep our mother tongue because every language is one culture!</i>	D-SA4-A2
		<i>O Inglês é sem dúvida uma das línguas mais importantes e utilizadas e, curiosamente, uma das que mais gosto, mas não é nenhuma ameaça [para a diversidade linguística], pois cada língua tem a sua cultura e a devida importância.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S10:</b> <i>I don't know, but I think it is important to preserve our language.</i>	D-SA4-A2
		<i>Sim [o inglês é uma ameaça para a diversidade linguística]. Cada vez mais os restantes países falam o inglês para comunicar com diferentes pessoas. Hoje em dia como estão as coisas, as pessoas sem emprego procuram o inglês para arranjar emprego. Através desse facto e de outros, a língua inglesa tem vindo a "ameaçar" outras línguas.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S11:</b> <i>I think it is important to preserve native languages because most people in the world don't have the opportunity to study and learn foreign languages. But for a good international cooperation it is necessary one or two languages, to communicate better without losing the main idea when we are communicating.</i>	D-SA4-A2
		<i>Não, [o inglês não é uma ameaça para a diversidade linguística,] porque as pessoas nunca perdem a sua língua materna.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S12:</b> <i>People are always afraid of losing their cultures, however, in the last decades one or two languages have been globalised. In my opinion it would be good if all people spoke the same language, but without losing their history and culture. It would be economically good and the knowledge about us would enlarge. We would be like a team who works with one purpose.</i>	D-SA4-A2
		<i>Não [o inglês não é uma ameaça para a diversidade linguística]! O facto de aprender a falar inglês não implica desaprender a língua mãe ou não aprender mais línguas.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S13:</b> <i>In my opinion people will always speak the language they learn at home. However, English will keep his position as the Universal Language.</i>	D-SA4-A2
		<i>Não, o inglês [não é uma ameaça para a diversidade linguística, ele] complementa todas as outras línguas.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S14:</b> <i>I think having one language is absolutely ridiculous, because we can't lose our own language. Each language makes part of a culture. However, we already have a</i>	D-SA4-A2

		<i>universal language to make the communication easier among people from all countries of the globe, which is English.</i>	
		<i>Não, [o inglês não é uma ameaça para a diversidade linguística,] apenas a língua inglesa consegue complementar todas as outras.</i>	AV-Q3.6.
		<b>S15:</b> <i>It would be good in some way, but it is important to not forget our mother language, because it is part of our culture.</i>	D-SA4-A2
		<i>Não, [o inglês não é uma ameaça para a diversidade linguística e] nunca se vai conseguir que todos os países abdicuem da sua língua.</i>	AV-Q3.6.
	<b>2.5. As línguas ao serviço do desenvolvimento empresarial</b>	<b>G1 (S1, S11 e S14):</b> <i>It is important to have proficient employees in several languages to communicate with workers from other factories./ It is also important to solve problems with machines at workplace, because the most part of the instructions books are in English, German, French and Spanish. So it is essential to work better with new technologies./ And above all, being proficient in several languages is important to develop our culture, because we don't belong to a country anymore. It's a fact that we live in a global village, so we belong to the world and we are part of it./ Yes, we do. If workers don't have the ability to communicate among them, the consequence will be the misunderstanding and it will bring serious damages for company's stability./ On the other hand, if we speak only one language (our mother tongue), our mind stays closed and as a consequence we can't expand our skills. So, we get stuck in time without being able to develop ourselves. To sum up, in our opinion there are lots of advantages to be skilful in different languages. Mainly it is important to communicate with others, but also to enlarge our knowledge about the world and about ourselves.</i>	D-SA5-A1
		<b>G2 (S2, S12 e S15):</b> <i>We think everyone should speak foreign languages, because it is important to communicate with other workers, for example, to present new projects, new ideas and to discuss other subjects./ Yes, we do. We think that can be a real consequence, because if we can't communicate with other members of the group, the ideas can appear but cannot be discussed and completed.</i>	D-SA5-A1
		<b>G3 (S3, S5 e S8):</b> <i>Yes, we do. We think it is beneficial for a company to have proficient employees in several languages, because it is important to communicate with other countries from all over the world./ Yes, we do. If we cannot communicate with other companies from other countries, we cannot evolve.</i>	D-SA5-A1

		<b>G4 (S4 e S6):</b> <i>Yes, we do. It is always good for a company to have proficient employees. If it is necessary to expand its business, it is needed to go outside its country. We mean if a company wants to be successful in business, it is necessary to get foreign clients to open facilities outside its own country. So the main reason for that is to improve communication with people from outside./ Yes, we think so. Not having qualified staff in foreign languages can lead to difficulties in managing businesses in other countries. Languages are important, especially to communicate with clients from other countries. If a company doesn't have a qualified staff in foreign languages, it will be limited to its own place and business won't grow enough.</i>	D-SA5-A1
		<b>G5 (S7, S9 e S10):</b> <i>Yes, we do. In a global business world it is important for companies to be able to speak some languages especially English, because it is the transactional language in the world. If companies aren't able to speak English, they can't internationalize themselves./ Yes, we do. In a global business world it is important for companies to be able to speak some languages especially English, because it is the transactional language in the world.</i>	D-SA5-A1

<sup>i</sup> As abreviaturas utilizadas dizem respeito às seguintes secções e atividades/ questões do *portfolio linguístico* (PL) “I am a part of the team”:

- BL, grupo 1, atividade 1 (BL-G1-A1)
- BL, grupo 2, atividade 1, 1.1, 1.2, 2 e 3 (BL-G2-A1, A1.1, A1.2, A2 e A3)
- BL, grupo 3, questões 1, 2, 3, 4, 5 e 6 (BL-G3-Q1, Q2, Q3, Q4, Q5 e Q6)
- Dossier, série de atividades 1, atividade 1 (D-SA1-A1)
- Dossier série de atividades 2, atividade 1, 2 e 3 (D-SA2-A1, A2 e A3)
- Dossier, série de atividades 3, atividade 2 (D-SA3-A2)
- Dossier, série de atividades 4, atividade 2 (D-SA4-A2)
- Dossier, série de atividades 5, atividade 1 (D-SA5-A1)
- Avaliação, questões 3.2., 3.3., 3.4., 3.5. e 3.6. (AV-Q3.2., Q3.3., Q3.4., Q3.5. e Q3.6.)